

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Laura Isabel Branco Peixoto

Relatório Final

Uma Viagem a Três Estações: Ação, Experiência e Recordação

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Sílvia Parreiral

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

Data de realização da Prova Pública: 4 de Maio de 2016

Agradecimentos

Com muito esforço e dedicação cheguei a esta etapa tão esperada por mim e tão desejada pelos meus familiares, a minha formação. Não foi uma viagem descontraída e linear, passou por diversas fases - rir, chorar, trabalhar até tarde, conhecer novas pessoas, pensar em desistir, mas tudo acabou da melhor forma. Não posso esquecer que este longo percurso só foi possível com a ajuda e apoio de amigos e familiares. Assim, aproveito para agradecer de uma forma muito especial a todos que me ajudaram direta e indiretamente na realização deste relatório:

- Aos meus pais e irmã, pelo apoio, incentivo, carinho, paciência e esforço económico que demonstraram ao longo de todo este processo e sem os quais a realização de toda a minha formação teria sido impossível;
- A toda a minha família que sempre acreditou em mim e me apoiou, dizendo-me palavras certas no momento certo;
- Ao meu namorado por toda a paciência, ajuda e companheirismo prestados em todos os momentos mais difíceis
- Aos meus orientadores, Doutora Vera Vale e Mestre José Miguel Sacramento, agradeço toda a disponibilidade, ajuda, conselhos e apoio que sempre me prestaram;
- A todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me transmitiram os seus saberes ao longo da Licenciatura e Mestrado;
- A todas as minhas colegas de curso que me apoiaram e ajudaram em todas as etapas deste percurso académico;
- Aos meus pares pedagógicos que sempre me ajudaram e lidaram bem comigo em todos os momentos mais difíceis durante os vários estágios;

- Às Professoras e Educadoras cooperantes que sempre me incentivaram e esclareceram as dúvidas que iam surgindo e, que de certo modo foram um verdadeiro exemplo como profissionais da educação,
- A todas as crianças com quem estabeleci contacto e ligação em todos os estágios, pois sem elas este percurso não teria sido o mesmo;

A todos os demais...Muito Obrigada!

Uma Viagem a Três Estações: Ação, Experiência e Recordação

Resumo: O presente relatório tem como propósito apresentar um relato reflexivo e descritivo sobre as práticas educativas realizadas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB. Pretende-se salientar algumas vivências essenciais no meu processo de formação, nomeadamente, aspetos relativos aos contextos de estágio e às práticas educativas, onde a criança foi encarada como figura central no processo de ensino e aprendizagem. Se é através da experiência que construímos as nossas aprendizagens e aperfeiçoamos as nossas ações, foi também através das reflexões aqui presentes que melhor compreendi quais as práticas pedagógicas que funcionam melhor, dando respostas aos interesses das crianças e ao seu desenvolvimento integral. Deste modo, ao longo do presente documento, pretende expor-se algumas estratégias que consideramos terem respondido às necessidades das crianças durante a minha ação nas diferentes práticas pedagógicas, tendo sido a metodologia de trabalho de projeto a estratégia privilegiada ao longo desta etapa.

O presente relatório culmina com a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo, nomeadamente como é que a reflexão deve sempre acompanhar a prática de um profissional de ensino.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Trabalho de Projeto, Hora do Conto, Reflexão e Aprendizagem.

A trip to three stations: action, experience and Memory

Abstract: This report has as purpose to present a reflective and descriptive account of the educational practices performed in pre-school education and the education of the 1st CEB. It is intended to highlight some key experiences in my training process in particular aspects relating to the stage of contexts and educational practices, where the child was seen as the central figure in the process of teaching and learning. Whether it is through experience that we have built our learning and perfecting our actions, it was also through the reflections here present that I understood what teaching methods work better, giving answers to the interests of children and their integral development. Thus, throughout this document, we intend to expose some strategies to consider having responded to children's needs during my action in different pedagogical practices and was the project work methodology the preferred strategy over this step. This report ends with the reconciliation of Pre-School Education and the 1st Cycle Education, namely how the consideration should always follow the practice of a teaching professional.

Keywords: Teaching Practice, Project work, Story Time, Group work, Reflection and Learning

Sumário

Introdução	1
PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO De EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	4
SECÇÃO A - APRENDER NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
Capítulo I - Contexto Institucional no âmbito da Educação Pré-Escolar	7
1. Caracterização do Ambiente Educativo – Instituição.....	7
1.1. Caracterização do Grupo	8
1.2. Organização do Espaço e Materiais	11
1.3. Organização do Tempo.....	12
1.4. O Trabalho em Equipa	14
1.5. O Papel da Educadora Cooperante	16
2. Itinerário Formativo	20
2.1. Da Observação à Intervenção: três momentos de aprendizagem	20
2.1.1. Fase de Reconhecimento	20
2.1.2. Fase de Integração	23
2.1.3. Fase de Implementação	25
SECÇÃO B - APRENDER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	33
Capítulo II - Contexto Institucional no Âmbito do Ensino do 1.º CEB	35
1. Contextualização do local de estágio	35
1.1. Caracterização e Organização da Instituição	35
1.3. Encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.....	38
1.4. Tipos de Avaliação adotados pela Orientadora Cooperante	39
1.5. Organização do Espaço.....	39
1.6. Organização do Tempo.....	40
1.7. Atividades de Enriquecimento Curricular	41
1.8. Apoio ao Estudo	42
1.9. O Papel da Orientadora Cooperante (OC).....	42
2. Itinerário Formativo	46
2.1. Da Observação à Intervenção: três momentos de aprendizagem	46
2.1.1. Área de Matemática.....	50

2.1.2.	Área de Português.....	51
2.1.3.	Bloco de Estudo do Meio	52
2.1.4.	Área das Expressões: Físico-Motora	53
PARTE II – REFLETIR NA PRÁTICA – AS EXPERIÊNCIAS-CHAVE QUE ALICIARAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....		55
Capítulo I- Experiências- Chave em Educação Pré-Escolar		57
1.	O programa Anos Incríveis – Estratégia utilizada em contexto de sala de atividades. ..	57
2.	A Importância da Hora do Conto na Educação Pré-Escolar	62
3.	Abordagem de Mosaico	67
3.1.	Enquadramento Teórico	67
3.2.	Metodologia Utilizada.....	70
3.3.	Procedimentos de recolha e Tratamento de Dados	72
3.4.	Triangulação dos dados	72
3.5.	Apresentação e Discussão dos dados	73
Capítulo II – Experiências – Chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico		79
1.	O Trabalho em grupo: um exemplo de integração na sociedade.....	79
2.	Projeto Doces e Sabores	82
2.1.	Enquadramento Teórico	82
2.2.	Fundamentação da escolha do tema	83
2.3.	Situação Geradora.....	84
2.4.	Objetivos	85
2.4.1.	Objetivos gerais:.....	85
2.4.2.	Objetivos específicos	86
2.5.	Calendarização	86
2.6.	Indicadores de Avaliação do Projeto	87
2.7.	Reflexão final.....	88
Capítulo V - A Educação e a arte de Educar – Refletir na prática profissional		89
Considerações Finais.....		95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		97
Legislação:.....		100
Anexos.....		101
Anexo n.º 1.....		102

Apêndices	103
Apêndice 1 – Confeção das bolachas de manteiga	104
Apêndice 2- Gráfico de Barras “Qual o meu espaço exterior preferido?”	105
Apêndice 3- Conclusão com o Gráfico de Barras	106
.....	106
Apêndice 4– Construção dos Ecopontos.....	106
Apêndice 5 – Atribuição das cores pelas crianças.....	107
Apêndice 6 – Verificação do lixo dos ecopontos.....	107
Apêndice 7 – O jogo “Rei Manda” utilizando um dado.....	108
Apêndice 8 – Ida à Biblioteca: A história “O Lobo Mau Xau-Xau” e o manuseamento de livros	109
Apêndice 9 – Flanelógrafo : A História da Tartaruga Nancy.....	110
Apêndice 10 – Instrumentos Musicais	110
Apêndice 11 – Manta de Retalhos	111
Apêndice 12 – As regras da Casa das Histórias	112
Apêndice 13 – Divulgação do Projeto aos Pais.....	113
.....	113
Apêndice 14 – Exemplo de uma planificação.....	114
Apêndice 15– Exemplo de um plano de aula	115
Apêndice 16 – Atividades em pequenos grupos na área da matemática usando as bandeiras	116
Apêndice 17 – Atividades em pequenos grupos na área de português.....	116
.....	116
Apêndice 18– Jogos tradicionais do concelho de Montemor-o-Velho	117
Apêndice 19 – Poema sobre o pastel de Tentúgal.....	118
Apêndice 20 – Teia de Ideias	119
Apêndice 21 – Descrição das atividades que integraram o projeto “ Doces e Sabores”	119
Apêndice 22 – Apresentação das pesquisas individuais sobre os doces preferidos.....	132
Apêndice 23 – Palestra com a Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal e com o Sr. Presidente da Junta de Freguesia da localidade	132
Apêndice 24 – Visita e experiência na confeção de um tipo de Queijada	133
Apêndice 25 – Demonstração da confeção do Pastel e da Queijada de Tentúgal.....	134
.....	135

Apêndice 26– Mini-Feira com a presença da doçaria atrás mencionada	135
Apêndice 27– Tabela preenchida pelos alunos como forma de avaliar o projeto	137

Índice de Anexos

Anexo n.º1 - Grelha discriminativa dos tipos de Avaliação	102
---	-----

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Confeção das bolachas de manteiga	104
Apêndice 2- Gráfico de Barras “Qual o meu espaço exterior preferido?”	105
Apêndice 3- Conclusão com o Gráfico de Barras	106
Apêndice 4– Construção dos Ecopontos	106
Apêndice 5 – Atribuição das cores pelas crianças	107
Apêndice 6 – Verificação do lixo dos ecopontos	107
Apêndice 7 – O jogo “Rei Manda” utilizando um dado	108
Apêndice 8 – Ida à Biblioteca: A história “O Lobo Mau Xau-Xau” e o manuseamento de livros	109
Apêndice 9 – Flanelógrafo : A História da Tartaruga Nancy	110
Apêndice 10 – Instrumentos Musicais	110
Apêndice 11 – Manta de Retalhos.....	111
Apêndice 12 – As regras da Casa das Histórias	112
Apêndice 13 – Divulgação do Projeto aos Pais.....	113
Apêndice 14 – Exemplo de uma planificação	114
Apêndice 15– Exemplo de um plano de aula	115
Apêndice 16 – Atividades em pequenos grupos na área da matemática usando as bandeiras.....	116
Apêndice 17 – Atividades em pequenos grupos na área de português	116
Apêndice 18– Jogos tradicionais do concelho de Montemor-o-Velho	117
Apêndice 19 – Poema sobre o pastel de Tentúgal.....	118
Apêndice 20 – Teia de Ideias	119

Apêndice 21 – Descrição das atividades que integraram o projeto “ Doces e Sabores”	119
Apêndice 22 – Apresentação das pesquisas individuais sobre os doces preferidos.	132
Apêndice 23 – Palestra com a Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal e com o Sr. Presidente da Junta de Freguesia da localidade.....	132
Apêndice 24 – Visita e experiencição na confeção de um tipo de Queijada.....	133
Apêndice 25 – Demonstração da confeção do Pastel e da Queijada de Tentúgal....	134
Apêndice 26– Mini-Feira com a presença da doçaria atrás mencionada	135
Apêndice 27– Tabela preenchida pelos alunos como forma de avaliar o projeto...	137

Índice de Tabelas

Tabela 1- Distribuição semanal dos tempos letivo	41
Tabela 2- Horário do 3.º D	41
Tabela 3 - Local que a criança S mais gosta no JI.....	73
Tabela 4- O que a criança S pensa que vem fazer ao JI	74
Tabela 5 - Local que a criança i mais gosta no JI.....	75
Tabela 6 - o que a criança i pensa que vem fazer ao JI.....	76
Tabela 7 - o local que a criança m mais gosta no JI	77
Tabela 8 - O QUE A CRIANÇA M PENSA QUE VEM FAZER AO JI.....	77

Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Identificação das possibilidades de execução ditas pelas crianças	27
Ilustração 2 - Teia de ideias- produto final	27
Ilustração 3,4,5 – As crianças participaram em todos os passos da confeção das bolachas	104
Ilustração 6 - As bolachas já cozidas no forno.....	104
Ilustração 7 – produto final para ser entregue às mães.	104
Ilustração 8 – gráfico de barras concluído	105
Ilustração 9,10 – Legenda do gráfico de barras aquando da exposição dos trabalhos desenvolvidos com as crianças.	106

Ilustração 11 – Secagem dos baldes forrados com jornal e cola branca.....	107
Ilustração 12 – local onde foram colocados os ecopontos no fim de serem terminados.	107
Ilustração 13 – Identificação de uma criança com a cor do ecoponto que lhe cabia encher.	107
Ilustração 14, 15, 16– No final, todas as crianças verificaram o lixo colocado nos ecopontos, verificando se a separação tinha sido bem conseguida.	108
Ilustração 17 – Momento em que eram dadas as regras do jogo.....	108
Ilustração 18, 19 - As crianças seguravam e contavam o número de vezes que todos tínhamos de fazer o que o rei mandava.....	108
Ilustração 20 – Visita à biblioteca, onde foram apresentados todos os espaços.....	109
Ilustração 21, 22 – Leitura e pequena encenação da história.	109
Ilustração 23 – Todas as crianças podiam escolher um livro para folhearem e trocarem com os colegas.	109
Ilustração 24 – Flanelógrafo com a apresentação da história da tartaruga.	110
Ilustração 25,26,27 – Identificação e experimentação dos diferentes instrumentos musicais e posterior arrumação na caixa apropriada.....	110
Ilustração 28,29,30 – Pintura dos vários tecidos que compuseram a manta de retalhos.	111
Ilustração 31 – Manta de Retalhos (produto final).	111
Ilustração 32 – Lista das regras escolhidas pelas crianças	113
Ilustração 33,34,35,36,37, 38 – Apresentação das fotografias e posteriormente as atividades que os pais e crianças teriam que realizar	114
Ilustração 39,40 – Modelo de planificação utilizada.....	114
Ilustração 41 – Momento inicial da atividade: Cada grupo recebe as suas bandeiras	116
Ilustração 42 – Leitura do problema num tom audível para posterior resolução	116
Ilustração 43- Exemplo de um registo do grupo com a pergunta sobre o texto	116
Ilustração 44 - Apresentação aos colegas do trabalho realizado a pares.	117
Ilustração 45- Ponto de partida – Organização de uma fila.....	117
Ilustração 46- Início do jogo do saco	117
Ilustração 47 - Jogo da corda – cada criança saltava individualmente	117
Ilustração 48 - Todas as crianças contavam o número de saltos do colega, enquanto esperavam pela sua vez.	117
Ilustração 49- Poema apresentado na primeira aula	119
Ilustração 51- Convite idealizado para a min-feira	130

Índice de Abreviaturas

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OC- Orientadora Cooperante

PCG – Projeto Curricular do Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

UC- Unidade Curricular

Introdução

Este relatório final sustenta-se a partir do que foi feito nas diferentes práticas pedagógicas, proporcionadas no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que estão incorporadas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este documento tem como ponto primário dar a conhecer ao leitor todo o processo que envolveu as práticas supervisionadas para a obtenção de grau mestre.

As duas práticas educativas supervisionadas tiveram uma duração de sensivelmente 4 meses, sendo que a primeira direccionada para a Educação Pré-Escolar e a segunda, dirigida ao Ensino do 1.º CEB.

Na sua composição, o relatório ramifica-se em duas partes, sendo que a primeira incide na apresentação dos ambientes educativos onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionadas, na vertente de Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.ºCEB – Secção A e B, respetivamente – através de uma breve apresentação das instituições e suas caracterizações (meio, sala, grupos), ressaltando-se a identidade de todos os intervenientes. Ainda nesta parte, podemos ter conhecimento das práticas recorrentes, bem como informação acerca das atividades desenvolvidas do seu planeamento e respetiva organização.

A Parte II é estruturada em 2 secções - A (Educação Pré-Escolar), B (Ensino do 1.ºCEB) - e é o espaço onde são descritas as 6 experiências-chave- escolhidas a partir das influências marcantes aquando da prática educativa. As etapas da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) devem ser um misto de vivências e experiências que proporcionem bem-estar e inúmeras oportunidades, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança (Hohmann e Weikart, 2004). Desta forma 3 das 6 experiências concernem às vivências

proporcionadas pelo estágio em Educação Pré-Escolar. Do 1.ºCEB, foram seleccionadas outras duas e ainda uma que contempla a articulação entre as duas valências.

Por último, são apresentadas as considerações finais, como forma de conclusão reflexiva de todo o meu percurso académico, no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas e crescimento pessoal, e, ainda, as referências bibliográficas, alusivas às obras que foram consultadas ao longo da redação deste documento, e os apêndices, que permitem completar e suportar o que foi descrito e mencionado ao longo do relatório.

PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO De EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

SECÇÃO A - APRENDER NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Capítulo I - Contexto Institucional no âmbito da Educação Pré-Escolar

Neste capítulo será caracterizada a instituição, na qual a minha prática de estágio se realizou,¹ bem como o grupo de crianças com quem desenvolvi as diferentes atividades.

A informação recolhida para a elaboração deste relatório é fundamentada na análise feita ao Projeto Educativo da Instituição, como também, ao Projeto Curricular de Grupo, que nos foi disponibilizado na fase de observação.

1. Caracterização do Ambiente Educativo – Instituição

O estágio com cariz de formação profissionalizante em Educação Pré-Escolar decorreu numa instituição, aberta desde 5 de setembro de 2002, localizada na freguesia pertencente ao concelho de Coimbra.

A freguesia onde se inseria a instituição, estava rodeada de vários organismos e serviços, quer de cariz educativo (nomeadamente a Jardim-de-infância, escolas de 1.ºCEB, de 2.º/3.º Ciclos e Ensino Superior), de saúde, cariz desportivo, cultural e ao nível do património.

Esta instituição compreendia as valências de creche e JI e acolhia 220 crianças, sendo 150 em JI e 70 crianças em creche.

A metodologia de trabalho baseava-se no modelo curricular *High-Scope*, em que se defende uma aprendizagem ativa. Era através das experiências vividas diretamente pelas crianças, que elas conseguiam tirar partido das mesmas, podendo atribuir-lhes um significado e assim, construíam o seu conhecimento. A aprendizagem pela ação é primordial para o desenvolvimento do potencial humano, pois quando as crianças seguem os seus instintos e se envolvem invariavelmente em diversas experiências-chave, faz com elas lhes atribuam significado, promovendo

¹ A prática de estágio teve início no dia 19 de março e término a 20 de junho de 2014

desta forma, o crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.6) a aprendizagem pela ação dependia das interações positivas entre os adultos e as crianças. O educador devia proporcionar ao grupo esses momentos com estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social, deixando-as exprimir-se sobre determinado assunto/interesse, ouvindo-as atentamente e, se possível, fazer comentários e observações que se relacionassem com o mesmo.

Deste modo, para a instituição era fundamental que houvesse, e de acordo com o projeto educativo da mesma, colaboração entre a comunidade educativa, pois era condição necessária para que a entrada na escola fosse mais fácil para as crianças (ME, 1997), baseando-se nos três níveis referidos nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) – nível de comportamento, das aprendizagens e das atitudes.

1.1. Caracterização do Grupo

A minha intervenção desenvolveu-se num grupo de três anos, composto por 25 crianças, 11 meninos e 14 meninas, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

No que respeita ao grupo, 14 das 25 crianças transitaram da sala de 2 anos e 11 frequentam pela primeira vez a instituição. Era um grupo heterogéneo, ao nível das idades chegava a apresentar uma diferença de 12 meses, sendo esta bastante significativa ao nível de desenvolvimento.

No geral, segundo o Projeto Curricular do Grupo (PCG), este grupo teve algumas dificuldades em se adaptar, uns por frequentarem pela primeira vez o Jardim de Infância (JI) e outros por verem o seu grupo a aumentar. Contudo, houve a preocupação de tentar que as crianças se reajustassem ao nível afetivo, quer na

relação com o adulto quer, com os novos amigos. Com este processo de adaptação, as crianças já evidenciavam capacidade para criar relações entre todos.

A nível da Formação Pessoal e Social as crianças, segundo Projeto Curricular de Grupo (PCG), adoravam sentar-se ao colo do adulto, estar no tapete, fazer jogos de grande grupo, brincar individualmente com o adulto. Era considerado um grupo afetuoso, pois requeriam a demonstração de carinho por parte do adulto e quando recebiam essa demonstração, o grupo retribuía da mesma forma.

Pela informação recolhida através da observação direta efetuada, foi possível constatar que a crescente autonomia revelada pelo grupo, fazia com que as crianças tivessem a liberdade de escolher as áreas e tarefas que queriam realizar. De acordo com o PCG, era próprio da criança de três anos a necessidade de afirmação do “eu” e de se relacionar com os outros, criando o seu sentimento de identidade, o que, por vezes, levava a brigas e disputas infantis, bem próprio da idade. Mesmo assim havia crianças que negociavam ou recorriam ao adulto.

Relativamente às brincadeiras livres havia partilha de actividades, brincadeiras (faz de conta) e actividades a pares, ainda que houvesse algum conflito na partilha de brinquedos. Gostavam de explorar todos os cantinhos, partilhar espaços (quer com o adulto quer com os pares) como o cantinho das emoções.

. Lavavam as mãos sozinhas e escovavam os dentes com independência, algumas crianças necessitavam de ajuda durante o almoço e todos iniciaram a utilização do garfo, da faca e do guardanapo.

Ao nível da Expressão e Comunicação, nomeadamente a nível da motricidade, o grupo deslocava-se com segurança, apresentando controlo do corpo, tinha uma curiosidade incansável, era muito ativo, predisposto a aprender e adería com motivação e interesse às experiências de aprendizagem promovidas, relativamente aos domínios contemplados nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este grupo gostava de explorar tudo, não medindo o perigo de algumas atividades que decidiam fazer, por exemplo apanhar caracóis de um dos muros do jardim.

O grupo mostrava interesse na expressão motora e plástica, especialmente pintura, massa de modelar e digitinta. Uma minoria do grupo segurava o lápis e pincel com a mão toda ou quase toda. Havia crianças que ainda executavam riscos anárquicos, mas a maioria já executava linhas circulares, verticais e horizontais com alguma precisão e já iniciaram a representatividade do seu pensamento no desenho, sendo bastante criativas.

Ao nível da linguagem havia casos distintos – algumas crianças ainda se encontravam na fase em que, utilizavam palavras isoladas sem grande evolução a nível da construção frásica, estando sob observação. As crianças mais velhas encontravam-se na fase da exploração do vocabulário, combinavam palavras formando frases cada vez mais complexas, apresentavam interesses pelos jogos de chão, faziam construções com legos e *puzzles* de doze ou mais peças.

O interesse por atividades de concentração era cada vez mais crescente e adoravam ouvir canções e de as repetir.

No que respeita à área do Conhecimento do Mundo, as crianças mais velhas estavam na fase da imitação cuja ferramenta é a mais importante para adquirir novos conhecimentos. Repetiam gestos, palavras e atos do adulto.

Era um grupo que prestava atenção às histórias cada vez mais complexas e por vezes pediam para contar mais que uma história. Por exemplo, quando uma história era apresentada com o intuito de introduzir determinado tema, as crianças ao analisarem com a educadora as ilustrações e o enredo da própria história, elas transportavam para o seu dia-dia as morais que a história possibilitava tirar.

Tendo em conta os pontos de interesse do grupo, o projeto educativo seria desenvolvido com o objetivo de satisfazer a curiosidade e desejo de saber de todas as crianças. Esses pontos passavam pela descoberta de novos espaços, nomeadamente as salas, os novos amigos, o espaço exterior, algumas atividades de interesse (modelagem, grafismo, pintura) e jogos faz de conta.

1.2. Organização do Espaço e Materiais

O espaço era organizado de forma a corresponder às necessidades da instituição. Tendo a valência de creche, existiam dois berçários, duas salas de um ano e uma de dois anos. No que respeita à valência de JI existiam a Sala das Ciências e Tecnologias, a Sala das Expressões, a Sala dos Cantinhos e Salões Polivalentes.

Havendo mais que uma sala de determinada idade elas eram distinguidas pelas salas A ou salas B. O restante espaço físico da instituição era composto por dois salões polivalentes, destinados para atividades de psicomotricidade e dormitório, seis casas de banho (três para crianças e três para adultos), um refeitório, uma copa, um gabinete, uma sala de trabalho onde todas as educadoras preparam as suas atividades e onde realizam as suas reuniões; um parque infantil vedado, uma horta e um espaço envolvente ajardinado de dimensões consideráveis, um campo de jogos, uma sala de informática, biblioteca, piscina e dois auditórios.

Cada conjunto de três salas de JI estava organizado de acordo com as três grandes áreas de conteúdo definidas nas OCEPE - área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo. Desta forma, a estrutura do espaço permitia à criança aprender de forma ativa em qualquer área. Essa aprendizagem só era efetuada se os espaços fossem planeados e equipados, tendo esta estrutura um papel fundamental no ensino e das aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2001, p. 161).

Neste sentido, concretamente no JI, cada sala, mesmo estando destinada a diferentes áreas, ia ao encontro dos interesses das crianças. O espaço era dividido em áreas de interesse bem definidas e em cada área de interesse estava organizada de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais e que estivessem, tal como Zabalza (1998) expõe nos seus estudos, em zonas de fácil acesso para a criança, havendo a possibilidade de locomoção entre as diferentes áreas. Por exemplo na sala das expressões existe a área da colagem/pintura/rasgagem, a área da modelagem, a área do fantocheiro, a área de jogos e a biblioteca, tendo assim cada área os respetivos materiais, estando todos eles acessíveis à criança. Desta forma e de acordo

com Formosinho (1996b) esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.

Não esquecendo que para cada área existia um número máximo de crianças que a podia ocupar. Quando as atividades eram de caráter livre dentro da sala, cada criança, após escolher uma área a seu gosto, era-lhe dado o seu carimbo para colar no placard referente à área que escolheu. Assim, a criança tinha a possibilidade de reconhecer a sua capacidade para fazer escolhas e tomar decisões, sendo um dos princípios na planificação do espaço.

No final de cada atividade e antes da troca de sala, cada o grupo devia ter em atenção a limpeza da sala bem como deixar os objetos e materiais arrumados sempre nos mesmos locais. Mesmo não sendo a prioridade máxima das crianças, havia este sentido de responsabilidade.

Em suma, “ a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo *High-Scope* e, de modo geral, ao nível dos currículos. Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa.” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p.85).

1.3. Organização do Tempo

O interesse máximo do educador era que a criança tivesse acesso a todos os materiais disponíveis nas salas estando os materiais desta, dispostos para atender esta função. Deste modo, nesta casa punha-se em prática um sistema rotativo de salas. Cada conjunto de salas era composto por três salas que estavam organizadas de forma transversal e flexível, tendo em conta as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE, como já foi referido.

A rotatividade era expressa na programação semanal e traduzia-se na passagem de um grupo de crianças pelas três salas no mesmo dia. Duas no período da manhã e uma no da tarde.

A rotina nos ambientes *High-Scope* fazia-se a partir de segmentos temporais: Planear-Fazer-Rever, tempo em grandes e pequenos grupos, tempo de recreio, tempos de transição, de comer e descansar. Cabia ao educador utilizar o tempo de cada dia, prestando serviços educativos à criança. Sendo a gestão do tempo pensada pelo adulto, há que não esquecer que essa gestão devia ser progressivamente co-construída pela criança. “ Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 86).

Sendo assim, a estruturação do tempo nesta instituição era a seguinte: estava aberta todos os dias úteis das 7 h45m às 18h30. O dia começava com o acolhimento das 7h45 às 9h, onde conviviam e interagiam entre si e com os adultos que os estavam a acompanhar. À medida que cada educadora chegava, ia chamando o seu grupo à sala polivalente e seguiam para a casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas e higiene, e seguidamente dirigiam-se para a sala estipulada no horário de cada grupo.

Depois da entrada na sala, as crianças sentavam-se no tapete, com a finalidade de dar início a alguns momentos da rotina habitual². Estes momentos de partilha favoreciam oportunidades de participação a todas as crianças e um clima social positivo, uma vez que era um momento para descomprimir (Hohmann & Weikart,1997).

Seguidamente, realizavam-se atividades, individualmente, em grande grupo ou em pequenos grupos. Como futura pedagoga acredito e subscrevo Hohmann e Weikart (1997) que cita que estas atividades são extremamente importantes, pois possibilitam, diariamente, uma constante observação e aprendizagem sobre cada criança, prestando a cada uma, uma melhor atenção e ajuda, permitindo apoiar as suas capacidades e desenvolvê-las. Ao refletir e interpretar as suas ações, interesses e

² Cantar uma canção, ouvir uma história, partilhar experiência ou simplesmente conversar sobre assuntos importantes para o grupo e planificação das atividades dos dias;

necessidades, ajudar-nos-á a planear experiências com vista a colmatar as suas dificuldades.

No período das 12h às 15h30m existiam as atividades de Rotina diária (higiene, almoço, sono e lanche). Novamente das 15h30 às 17h30 iniciavam as atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual, e por fim, das 17h30 às 18h estavam destinadas atividades em grande grupo.

Para além desta rotina expressa anteriormente, este grupo tinha uma rotina semanal: às segundas-feiras, das 9h:30 às 10h:30 tinham psicomotricidade e às terças-feiras, das 17h:30 às 18:15 tinham natação.

1.4. O Trabalho em Equipa

“ Uma organização bem-sucedida, mesmo uma relativamente pequena, é um sistema social complexo. Para se conseguir atingir um desempenho excecional é preciso mais do que contratar pessoal competente, planificar bem e dar ordens. Em empresas com sucesso existe um conjunto complexo de relações interdependentes e cooperativas entre o diretor e o seu pessoal, e entre o próprio pessoal” (Hohmann & Weikart, cit. in Renais Likert, p. 129)

À medida que observava as reações existentes na instituição onde decorreu a minha prática pedagógica, deparei-me com uma interação adulto-criança e adulto-adulto muito produtiva no que respeita à aprendizagem e interesse da própria criança. Sempre que possível as educadoras conversavam entre si sobre determinados aspetos e situações que decorriam nas suas salas e entreajudavam-se quando solicitavam esse auxílio. Mesmo estando cada educadora com o seu grupo de crianças, parecia que as paredes que dividiam as salas não eram entraves para haver relações próximas entre todos.

Era deveras interessante a forma como as educadoras compartilhavam momentos de aprendizagem das próprias crianças. Por exemplo, num dia de estágio, uma educadora do grupo dos quatro anos solicitou a sua entrada com uma das suas crianças para mostrar tanto à educadora, aos amigos dos três anos e a nós, estagiárias, a forma como essa criança, mesmo não sabendo ler, contava uma história, a partir de

um livro, quase idêntica à que estava redigida no mesmo. Este momento, de acordo com a educadora do grupo de quatro anos, foi de grande êxtase, pois essa criança nunca tinha dado a conhecer o seu interesse pelo livro, nem mesmo a educadora sabia que ela tinha uma capacidade de memorização incrível. Desta forma, consegui comprovar que as paredes de uma sala, em contexto da educação pré-escolar, não são um entrave para a troca de informações, de momentos de aprendizagem e partilha de ideias e opiniões. Aqui, nesta instituição, a equipa, concretizando o currículo *High-Scope*, trabalhava de forma unânime e colocava em primeiro plano os interesses das crianças, bem como apoiavam a aprendizagem ativa das mesmas.

Havia sempre momentos, durante o dia, em que as educadoras se reuniam, debatiam e trabalhavam em conjunto. Era nestes momentos que as educadoras se ajudavam entre si e partilhavam algumas das suas estratégias em determinada atividade, o que por vezes auxiliava uma educadora na planificação de atividades para o seu grupo. Outras vezes as educadoras pediam opinião dos restantes membros sobre determinada ideia que teve para abordar um tema, criando, assim “um clima de apoio entre os adultos de forma a que a aceitação e confiança que sentem entre eles alastre às interações com as crianças”(Hohmann & Weikart, 2001, p. 130).

Segundo Hohmann e Weikart (2001) os adultos eram aprendizes ativos que permanentemente construía uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança.

Durante a prática pedagógica assisti a pequenos encontros entre educadoras sendo que trabalhavam e pensavam de forma real e concreta e davam sempre a sua opinião ou auxiliavam as colegas na partilha de ideias e/ou estratégias quando já tinham experienciado a mesma atividade ou exemplo de situação. Um exemplo disto foram as recompensas e encorajamento referido no programa “Anos Incríveis”, cuja educadora cooperante adotou na sua prática, vindo de uma educadora que participou numa formação referente a esse programa. Isto é prova viva de que os adultos quando trabalham em conjunto e estabelecem contextos de aprendizagem ativa para as crianças, existem efeitos positivos para todos os membros da equipa. Assim, “ao colaborarem, os elementos da equipa obtém reconhecimento, um sentido de trabalho

bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante.” (Hohmann & Weikart, 2001, p. 131).

1.5. O Papel da Educadora Cooperante

A aprendizagem pela ação era um dos princípios básicos do modelo curricular *High-Scope*, cujo princípio era utilizado pela educadora cooperante.

No seguimento deste princípio básico, já descrito na caracterização da instituição, a educadora cooperante seguia esta linha de ação, contudo se achasse pertinente e importante para o grupo, colocava em prática características de outros modelos curriculares. Penso que, numa maneira geral, este era o que mais se enquadrava no seu trabalho com as crianças.

A partir do diálogo com a educadora, verifiquei e comprovei que existiam crianças com algumas dificuldades em escolher as suas áreas de interesse, isto é, ainda havia alguma indecisão da própria criança em decidir por si. Contudo, a educadora tinha vindo a trabalhar com essas crianças, tentando que elas desenvolvessem essa autonomia, mas se a criança não mostrasse interesse, ela abandonava a sua tentativa. Segundo a educadora, mesmo sendo próprio de uma criança de três anos haver conflitos e brigas, este grupo de crianças já tinha mostrado grandes progressos a este nível. Deste modo, existia a possibilidade de as crianças levarem brinquedos pessoais, que em momentos de brincadeiras livres, eles partilhavam com os colegas, sendo esta atitude fulcral para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

A educadora cooperante, estipulava o que pretendia desenvolver com as crianças aquando a elaboração da planificação, contudo, tinha sempre a preocupação de interpelar o grupo sobre o que e como eles pretendiam fazer. “O educador tem aí um papel ativo e decisivo, pois precisa de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p. 86). Mesmo para cada atividade, eram as crianças que tinham de compreender o que era pretendido atingir

com a mesma, a partir de questões que a educadora colocava, ou aproveitava questões pertinentes vindas do próprio grupo. Em diálogos de grande grupo, nomeadamente quando estavam em atividade, a educadora tinha o cuidado de registar as opiniões do grupo e chegava mesmo, em caso de discórdias, registar quais as crianças que concordavam e discordavam, para que futuramente, conseguisse perceber se as opiniões se mantinham ou não. É de salientar que a educadora todas as sextas feiras, com a participação do grupo, relembavam o que tinha sido feito durante a semana, incentivando as crianças para que partilhassem as suas opiniões, fazendo questões como “O que gostaram mais de fazer? E porquê?”. Era nestes diálogos que as crianças conseguiam desenvolver a sua linguagem e comunicação, sendo para a educadora uma forma de observar se determinada criança teve notórias evoluções ou não.

Nalguns casos, a educadora tinha a preocupação de dar maior atenção a crianças que fossem mais retraídas/tímidas.

A comunicação dos projetos era feita para o grupo e sempre que este achasse conveniente, seria apresentado para outros grupos. Nas paredes das salas e exteriores estavam afixadas as pesquisas, trabalhos realizados pelas crianças, registos escritos e fotografias sobre atividades e outro tipo de informação que enriquecesse os projetos ou fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo. No entanto, era nas reuniões gerais de pais o local ideal para partilhar informação e divulgar o trabalho realizado, pois através de registo escrito e fotográfico damos a conhecer o trabalho realizado até à data.

Quando todos estão a trabalhar em grande grupo, as crianças conversavam sobre o que estão a fazer e partilhavam as suas experiências. Havendo crianças novas no grupo, estes momentos permitiam às mesmas criarem laços com os seus pares e fez com que todas as crianças se conhecessem e partilhassem, visto ser uma das grandes dificuldades deste grupo, como já foi mencionado na sua caracterização.

Relativamente ao recreio exterior era aqui que as crianças tinham acesso a um conjunto de atividades e brincadeiras que habitualmente não faziam nas salas de atividades e, tal como Spodek e Saracho (1998, p.132) referiram “ a área externa

devia ser considerada uma extensão da sala de aula, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes de aprendizagem”.

O tempo em grande grupo era propiciado várias vezes pela educadora uma vez que era “um tempo para que todo o grupo pudesse partilhar informação importante e participar em atividades que eram próprias para grupos maiores. E, segundo o programa *High-Scope*, reúnem-se no tempo em grande grupo para experimentar companheirismo, partilhar informação relevante e pelo prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 402-405). Estes momentos, pelo que fui assistindo, eram de grande interesse para as crianças, tomemos como exemplo o momento no tapete, o grupo gostava imenso desta experiência pois era o local onde se ouvia histórias, se contava novidades do fim-de-semana, se cantava canções.

Já o tempo ao ar livre ou exterior eram promotores do desenvolvimento das crianças e tornaram-se, assim, uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em momentos lúdicos e divertidos. Aqui, no caso da minha experiência de estágio, era onde as crianças podiam partilhar os seus brinquedos pessoais e onde havia maior oportunidade de haver conflitos e encarar estes momentos como base para a resolução de problemas entre o grupo ou entre os pares. Mais ainda, era no tempo do ar livre que “os adultos observam, conversam e brincam com as crianças para aprenderem mais sobre aquilo que eles são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 435).

É de notar que a educadora cooperante não descurava ou tomava menos atenção ao grupo por estar em tempo de recreio. O seu papel durante o tempo ao ar livre era muito semelhante ao seu papel durante o tempo de trabalho, pois focalizava toda a sua atenção nas crianças de modo a compreender e apoiar as suas iniciativas no exterior, de forma lúdica e não dirigida (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à relação com a família e outros parceiros educativos, a educadora tinha uma função que assentava na ideia de complementaridade e continuidade de papéis entre a família e o JI. Como tal, a educadora, seguindo as linhas orientadoras do modelo *High/Scope*, pretendia estabelecer uma comunicação

aberta centrada nos pontos fortes dos pais. O grande objetivo no trabalho com os pais prendia-se com o estimular e mobilizar os pais a participarem de uma forma ativa no quotidiano do JI. “ Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”(ME, 1997,p.22).

É de ressaltar a importância do papel da educadora enquanto elo de ligação com a família, pois a educadora incentivava que os pais das crianças participassem na vida educativa dos seus filhos. Penso que este tipo de atuação seria fulcral para as próprias crianças e futuramente será minha intenção ter a mesma postura, pois acredito que para além de outras responsabilidades, este era um dos papéis principais de uma educadora.

Nomeadamente houve pais que já se tinham dirigido à instituição e partilharam com o grupo algumas atividades que lhe eram mais exequíveis (contar uma história, fazer um bolo...).

Existiam reuniões para os pais de três em três meses, contudo a educadora estava disponível para receber os pais, sempre que os mesmos solicitassem, quando não havia possibilidade de virem na hora de atendimento.

Em suma, e isto reflecte-se no papel da educadora cooperante, “ os adultos que educam num contexto de aprendizagem ativa compreendem que as crianças constroem conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações com pessoas e materiais, tanto no interior como no exterior” Hohmann & Weikart, 2011, p. 437).

2. Itinerário Formativo

Neste capítulo serão retratadas sucintamente as três fases de estágio. Ao longo do texto elas estarão devidamente identificadas e quais as atividades realizadas em cada uma.

Desta forma sucinta descrevo o meu percurso e aprendizagens no âmbito desta valência.

2.1. Da Observação à Intervenção: três momentos de aprendizagem

2.1.1. Fase de Reconhecimento

O nosso acolhimento não poderia ter sido melhor, pois chegámos no dia em que se comemorava o Dia do Pai e no dia seguinte estava programado o desfile de carnaval, onde participámos, sem qualquer hesitação. Não tivemos tempo para pensar e construir os fatos e, nesse sentido, fomos mais práticas usando apenas roupa adequada ao tema.

Deparei-me com um sistema que nunca tinha ouvido falar, o sistema de rotatividade de salas. Esta estruturação do espaço era expressa no programa semanal, tendo em conta o calendário, previamente afixado. À medida que fui observando e de acordo com o projeto curricular do grupo, esta estruturação tinha como vantagens: a rentabilização do espaço e os materiais, oferecer as mesmas condições a todas as crianças, favorecer o trabalho de equipa e graças à partilha do espaço, nenhum grupo fechado na individualidade.

Quando me foi dado a conhecer este sistema de rotatividade interroguei-me algumas vezes, pois não sabia qual a atitude que se tomava neste tipo de situação relativamente às atividades que não eram terminadas na sala respetiva. Foi, então, que ao analisar o PCG, me apercebi que as atividades iniciadas numa sala, quando

não eram terminadas, as crianças podiam terminar na sala para onde iam a seguir, ou no dia seguinte quando voltassem para mesma sala. A rotina diária permitia à criança antecipar o que iria acontecer a seguir, o que lhe dava um sentido de controlo sobre o que faziam em cada dia. (Oliveira-Formosinho, 1996b)

O projeto curricular de sala intitulava-se “Viagens na minha escola” e pretendia-se desenvolver, pelo e através do brincar, recorrendo às três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, o sentido de entidade e individualidade de cada criança e um progressivo conhecimento do seu meio próximo, família, casa, escola etc., tendo como alicerce a aprendizagem ativa partindo do conhecimento que já tinham de si próprios procurando que as crianças conhecessem o mundo que as rodeava.

De acordo com o projeto curricular de grupo, pretendia-se que a criança brincasse, brincasse muito, sempre...que aprenda a encontrar e a valorizar a sua identidade, o seu mundo. Sempre que possível, a educadora permitia ao grupo que brincasse no exterior.

Brincar era assim essencial e indispensável para a criança. Era aquilo que a tornava ativa, criativa, e lhe dava a oportunidade de conhecer e compreender o mundo que a envolvia. O jogo simbólico ou o faz de conta, era uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes (Ministério da Educação, 1997). Era através do jogo simbólico que a criança estimulava a sua criatividade na escolha e recreação de papéis, sendo muito próprio deste grupo a imitação, numa fase inicial, do adulto, que podia ser entendida como uma ferramenta para adquirir novos conhecimentos. Grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica.” As crianças fingiam que uma ação ou objeto tinham um significado diferente do seu significado usual na vida real e à medida que iam crescendo, as crianças estariam mais predispostas a elevar a imitação a ações mais complexas, interagindo com os outros e recorrendo, se possível, de matérias que dessem credibilidade à ação representada e se a ação estiver suficientemente integrada, podemos dizer que a criança está a dramatizar ou a desempenhar um papel.” (Moyle, 2006, p.26).

Esta evolução devia ser encorajada pelo adulto, que devia acompanhar sempre a brincadeira da criança, encarando-a como algo indissociável da sua aprendizagem.

Assim, “o envolvimento profundo por parte da criança é necessário e deve ser permitido e incentivado pelos adultos, para que o brincar seja realmente desafiador e contribua de forma integral para o processo de aprendizagem” (Moyle, 2006, p.18). A criança, enquanto brinca, consegue expressar as suas vontades e os seus desejos.

Brincar permitia que a criança se mantivesse ativa, que desenvolvesse a sua personalidade e conseguisse desenvolver-se enquanto ser social, auxiliando-a a lidar com emoções e sentimentos.

Assim, era ainda através da brincadeira que a criança percecionava tudo ao seu redor, observando, explorando e descobrindo coisas que lhe fossem familiares; a brincadeira permitia ainda que a criança treinasse as suas competências de autonomia e de independência; e por fim, a criança divertia-se, que também era deveras importante para o seu desenvolvimento.

Neste seguimento, o período de observação permitiu isso mesmo, observar cada criança e o grupo, podendo conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhendo, assim, as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças viviam, auxiliando-me a adequar, numa fase posterior, o processo educativo às suas necessidades (ME,1997).

O contacto com o grupo traduziu-se através da participação em situações de brincadeira livre, nomeadamente em jogos de grande grupo, de auxílio em diversas tarefas e de diálogos informais com todos os intervenientes.

De forma a complementar os dados recolhidos, através da observação direta, registo escrito ou fotográfico, realizava-se sempre uma reunião por dia com a educadora e com o meu par pedagógico de forma a refletir sobre aspetos relevantes a assinalar.

2.1.2. Fase de Integração

Já nesta fase, a minha atuação com o par pedagógico foi uma atuação com responsabilização gradual, selecionada em colaboração com a educadora cooperante. Desde a primeira intervenção, eu e o meu par pedagógico tentámos, sempre que achássemos que tínhamos essa capacidade, pôr em prática as ações que a educadora colocava em prática durante o nosso período de observação.

De acordo com as (OCEPE) (1997p.70), (...) era através dos livros, que as crianças descobrem o prazer pela leitura”. Como tal, iniciámos o dia com uma história sobre a mãe, visto que este dia festivo se aproximava. A história intitulava-se como “Mãe, Querida Mãe! Como é a tua?”. Com a leitura desta história, pretendia-se que cada criança falasse um pouco sobre as suas mães e, caso fosse possível, identificá-las com algumas das características apresentadas na história. É deveras importante que houvesse estes momentos de diálogo, em grande grupo, para que as crianças conseguissem desenvolver-se a nível oral e para que, as que eram mais tímidas, tivessem a oportunidade de se exprimirem relativamente ao tema em questão e deixassem de ter algum receio de comunicar ao grupo a sua opinião. Como tal, “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilitava a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997, p.66).

Partindo das intervenções da educadora cooperante, eu e o meu par pedagógico pensámos em introduzir este festejo na rotina semana, iniciando o dia com o conto da história supramencionada, uma vez que a mesma dava grande importância aos contos e à hora do conto e, achava produtivo pegar num dos grandes interesses do grupo e trazer para contexto de sala uma história que abrangessem temáticas que se pretendiam trabalhar ou, nesta situação, temáticas para fazer referência a momentos festivos.

Para a prenda do Dia da Mãe ficou decidido que cada criança iria pintar a seu gosto um frasco de vidro por forma a ser uma jarra. Relativamente ao trabalho para afixar no corredor da escola, a educadora pediu a minha opinião e a do meu par

pedagógico e decidimos que poderíamos usar a ideia utilizada para o dia do pai, contudo com a pequena diferença: a pintura em vez do grafismo. Esta pintura foi feita com tinta acrílica e cada criança tinha que desenhar a sua mãe. Como abordagem à mancha gráfica, cada criança teria que carimbar a palavra “mãe”.

Uma outra atividade planeada pela educadora foi elaborar um cartaz com uma mensagem para as mães, sendo essa mensagem representada por fotografias tiradas às crianças. Cada criança teria que reconhecer a sua própria foto e colá-la no sítio respetivo. A educadora pediu-nos para dinamizar estas atividades de modo a que tivéssemos um contacto mais próximo com as crianças e tentar lidar com as mesmas, pois era importante que uma educadora conhecesse as crianças, as suas preferências e isso só era possível se tivéssemos, desde logo, momentos propícios para nos aproximarmos e conhecermos o grupo. Assim, teríamos a experiência de trabalhar diretamente com as crianças e, caso houvesse dificuldades, saberíamos como as ultrapassar, e só desta forma era possível ir ao encontro do foco de interesse de cada uma das crianças, apoiando-as na realização de aprendizagens na fase seguinte da prática pedagógica.

Por iniciativa das estagiárias, decidimos fazer bolachas de manteiga para oferecer às mães juntamente com a prenda elaborada por elas. Esta atividade foi realizada no refeitório da instituição, cujo grupo foi dividido por duas mesas, onde cada uma das estagiárias acompanhou parte do grupo (vide apêndice 1). Por cada mesa foram distribuídos os ingredientes necessários para a confeção da receita. Todas as crianças participaram na atividade, tendo todas a mesma igualdade de oportunidade. No fim de todos os ingredientes estarem na taça, as crianças que queriam, juntavam todos os ingredientes até formar uma massa, os que não queriam mexer com as mãos, foram-lhe disponibilizadas colheres. Foi dado um pouco de massa a cada criança e ela teria que fazer as bolachas, apenas utilizando as mãos.

Esta fase mostrou ser bastante desafiante e importante durante as semanas de prática pedagógica, não só por ser eu e a minha colega de prática educativa a planificar e a dinamizar as sessões, mas pelo constatar esforço e dedicação de ambas as partes para que todas as atividades fossem ao encontro dos interesses das crianças.

Explicitando, dado que nem eu nem a minha colega tínhamos prática nesta valência, o nosso trabalho foi mais exaustivo e desafiante, pois estávamos a aproveitar esta oportunidade e tirarmos partido da experiência da educadora cooperante para as nossas práticas e para isso nada melhor que Alarcão e Tavares (1987,p. 18) para espelhar esta fase de estágio, quando proferem que o papel do professor cooperante, “mais experiente e mais informado” é o de orientar “um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Deste modo, creio que os saberes e práticas que a educadora cooperante me transmitiu enriqueceram as minhas aprendizagens durante o período de prática educativa.

No decorrer desta prática pedagógica em Educação Pré-Escolar foi-nos solicitado que fizéssemos um pequeno exercício de investigação dando importância às “vozes” das crianças, utilizando a Abordagem de Mosaico, que” é uma forma de escuta que reconhece as crianças e adultos como co construtores de significado. É uma abordagem integrada, que combina o visual com o verbal”. Para tal e para atingirmos o objetivo da investigação, iniciámos este exercício investigativo com a interpelação às crianças sobre o porquê de elas virem ao JI (Clark, & Statham, 2005, p.45). Esta investigação será descrita pormenorizadamente numa das experiências-chave referentes à educação pré-escolar.

2.1.3. Fase de Implementação

Na fase seguinte, eu e o meu par pedagógico colocámos em prática o trabalho por projeto, uma vez que, segundo algumas leituras, foi o método que achámos que se enquadrava melhor no nosso processo. No entanto, ele não foi colocado em prática na sua íntegra.

Como forma de impulsionar este projeto, “Partilha o Teu Espaço Preferido”, e, tendo como aliados, a gosto do grupo pelo espaço exterior e pelo conto de histórias, aproveitámos as fotografias tiradas no passeio referente ao exercício investigativo, mais pormenorizado nas experiências-chave, para elaborar um gráfico de barras (vide apêndice 2), partindo da questão “qual o teu espaço exterior preferido?”. Cada criança teria que colar a sua fotografia alinhada com os diferentes

espaços, onde pudemos concluir que os baloiços eram o espaço preferido do grupo (vide apêndice 3) , uma vez que foi espaço mais escolhido pelas crianças.

Seguidamente, e segundo Vasconcelos et al (2012), as crianças depois de conversarem sobre um tema podem registar sob diversas formas o que se partilhou. O grupo foi dando ideias sobre o que gostavam de ter no seu espaço preferido, partilharam momentos que gostavam de fazer nesse espaço, as atividades que mais gostavam e daqui partimos para a construção da teia, pois era um meio utilizado para documentar as aprendizagens ou ideias das crianças e as suas evoluções, podendo ser adaptadas em vários caminhos, de forma a espelhar o desenvolvimento daquilo que pretendem. A teia permitia que, as crianças, visualizassem as relações entre as categorias e subcategorias, bem como a continuidade que partiu de uma questão central (Helm et al 1998). Assim, a questão central, o que queremos fazer nos baloiços, “Fase I - Formula-se o problema ou as questões a investigar.” Vasconcelos (2012, p.14), teve dois tipos como respostas, isto é, duas subcategorias: Brincar e Construir.

Esta partilha de ideias e opiniões ocorreu em grande grupo, pois achámos por bem proporcionar experiências em que a criança tivesse voz ativa, ajudando a manter o diálogo e que o grupo tomasse consciência realista daquilo que podia fazer (ME,1998); promovemos o saber ouvir, pois as crianças tinham o direito de ser ouvidas, de a sua opinião ser valorizada e de lhes serem dadas ferramentas para aprender a escutar. Ao desenvolverem estas capacidades, estavam a desenvolver simultaneamente a cooperação e o respeito pelo outro, imprescindíveis para o ambiente sociomoral (DeVries & Zan, 1998; Oliveira-Formosinho,2008).

O grupo, no momento de partilha de ideias, teve, inconscientemente, a percepção que esse espaço era partilhado por todas as crianças da instituição e por isso, surgiram várias ideias, por vezes já repetidas ou com o mesmo objetivo e escritas na teia, não sendo necessário redigir tudo que iam dizendo. Posto isto, tivemos que pensar numa estratégia que fosse perceptível para quem analisasse a nossa teia de ideia. A estratégia por nós decidida foi agrupar as ideias em duas categorias ou conjuntos, como dito pelas crianças, já dito anteriormente. Foi deste

modo que o grupo se apercebeu que havia ideias que não podiam ser exequível dado o pouco tempo que tínhamos. Então, pensámos em utilizar as cores dos semáforos e suas regras para identificar e agrupar as diferentes ideias propostas. Dado que o verde nos permite avançar, esta cor foi a escolhida para identificar as várias ideias que íamos fazer, o amarelo identificava que podíamos fazer, mas dado o pouco tempo não iríamos realizar e o vermelho as ideias que eram impossíveis de colocar em prática.

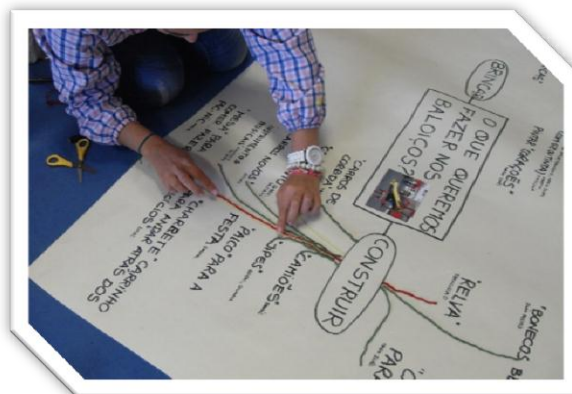


ILUSTRAÇÃO 1- IDENTIFICAÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE EXECUÇÃO DITAS PELAS CRIANÇAS



ILUSTRAÇÃO 2 - TEIA DE IDEIAS- PRODUTO FINAL

Para iniciar a fase seguinte, eu e o meu par pedagógico chegámos ao consenso de interligar, de certa forma, o nosso projeto ao projeto curricular de grupo, e como tal, mostrámos às crianças um filme, cuja temática incidia na poluição e nos cuidados que devíamos ter com o meio ambiente, tendo como título “ As Aventuras de Sammy, a passagem secreta”. Após o visionamento do mesmo, tivemos um momento em grande grupo, onde dialogámos sobre vários os momentos mais cativantes para as crianças. Neste momento de grande grupo aproveitámos, também, para fazer uma abordagem superficial referente à separação do lixo. Em conversa

com as crianças, uma delas referenciou que nos baloiços não havia caixotes do lixo. Foi então que decidimos construir os ecopontos para o seu espaço exterior preferido (vide apêndice 4).

Para os elucidar desta prática tão falada, mas para eles ainda desconhecida, fizemos um jogo, onde as crianças teriam que, ao som de uma música, separar o lixo de acordo com a cor a que lhes foi atribuída, neste caso por nós (vide apêndice 5). No fim houve um momento de diálogo com o grupo, de forma a perceber se esta temática estava apreendida (vide apêndice 6). Esta atividade ficou bem enquadrada numa ideia apresentada pela instituição, pois tivemos a presença do cantor Filipe Pinto, que veio apresentar o seu novo trabalho sobre os cuidados a ter com o meio ambiente. Como tal, a música escolhida para o jogo foi escolhida pela copilação do cantor.

Segundo ME (1997, p.39), “ O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” Como tal, sendo um prolongamento do espaço interior ao espaço exterior, achámos que devíamos dinamizar algumas atividades no espaço eleito por eles como o preferido, tentando abranger algumas áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE. Fizemos uma experiência sobre a poluição da água, utilizando corante e vinagre visto que percebemos que seria mais visível este assunto, comparado com o que foi visionado no filme, pois quando o petróleo se dispersou, toda a área envolvente ficou poluída. Assim, o corante serviu para que todos pudéssemos observar o que acontece à água quando é poluída por diferentes substâncias químicas, já o azeite não se propaga, mas também foi uma forma de mostrar que é um poluidor da água.

Outra atividade executada nos baloiços e para trabalhar a área da matemática, nomeadamente o sentido de número, jogámos ao “O Rei Manda” com um dado gigante (vide apêndice 7). Cada criança lançava o dado e teria que ordenar quantas vezes faríamos o que era pedido. Se saísse o número 3, teria que repetir 3 vezes a tarefa pedida.

Partindo da teia de ideias e dando seguimento ao nosso projeto, e como no decorrer da nossa intervenção, nos deparamos com o facto de que as crianças tinham

um gosto enorme por ouvir histórias, achámos por bem fazer uma visita a uma biblioteca. Nesta atividade foi feita uma pequena visita pelos espaços da biblioteca e foi lida e dramatizada uma história que se intitulava por “ Lobo Mau Xau-Xau “. No fim, todas crianças puderam ver alguns e partilhar os livros com os amigos (vide apêndice 8).

Neste seguimento, e porque as crianças gostaram da leitura diferente de uma história, e partindo da história de vida desconhecida da nossa tartaruga Sammy, as crianças foram dadas ideias sobre o seu percurso até à nossa sala e daí construímos uma história, as personagens e por fim construímos um flanelógrafo (apêndice 9), que foi utilizado para recontar a história elaborada pelas crianças acompanhando a mesma com as personagens. Partindo deste material, e para que as crianças pudessem contar várias histórias, fizemos uma mala cheia de histórias, onde a dividimos cuja foi dividida em quatro compartimentos, em que cada espaço continha as personagens principais de quatro histórias infantis por eles conhecidas (Capuchinho Vermelho, O Patinho Feio, Os Três Porquinhos e a Carochinha).

“ Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo (...) ME (1997, p. 79), nomeadamente do seu meio próximo, nada mais exemplar do que fazer referência aos jogos tradicionais. Foi então que desenhamos o “jogo da macaca” no chão usando tintas próprias para exterior. No final, todos jogámos e aprendemos as regras deste jogo.

Continuando a cumprir com o que nos responsabilizamos a fazer na teia, construímos instrumentos musicais com material reciclado e conhecido das próprias crianças, por exemplo, as maracas com copos de iogurte, a pandeireta com uma tampa de um tupperware e caracas (apêndice 10).

Neste seguimento, e como os contactos com a pintura constituem momentos privilegiados de acesso à arte (ME,1997, p. 63) e partindo do gosto do grupo pela pintura com diversos materiais, cada criança teve um quadrado de tecido e tinha que o ilustrar ao seu gosto. No final, todos os retalhos de tecidos foram cosidos formando uma manta de retalhos do grupo de 3 anos A (apêndice 11). Aproveitando este gosto, decidimos dedicar, também, um momento à pintura de giz no chão.

Não esquecendo a participação dos pais no nosso projeto, decidimos construir uma Casa das Histórias com paletes e, assim pedimos a sua colaboração para a construção desta casa. Desde pregos, lixas, motosserra, martelos, lixadeira entre outros materiais adequados, foram solicitados aos encarregados de



ILUSTRAÇÃO 3 - CONSTRUÇÃO DA CASA DAS HISTÓRIAS



ILUSTRAÇÃO 4 - INÍCIO DA CONSTRUÇÃO COM A COLABORAÇÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS

educação. Com a preocupação de que os pais tinham diferentes horários de trabalho, os dias escolhidos para a construção da casa foram um sábado e uma terça-feira feriado. Eu e o meu par pedagógico fizemos pesquisas e encontrámos uma planta de uma casa em paletes por forma a orientar o nosso trabalho. Esta planta chegou a ser solicitada por algumas mães para a reproduzirem no jardim das suas casas. Decidimos colocar para o chão as paletes fechadas de modo a não haver acidentes. De seguida, colocaram quatro paletes de cada lado (2 em cima x 2 em baixo) e à frente apenas duas de cada lado, formando a entrada. É de notar que nas laterais, as paletes foram devidamente cortadas para que pudessem encaixar; já na parede de trás, foram desmanchadas algumas paletes, tirando tábuas para servir de suporte aos livros. Para o telhado foram aproveitados uns paus grossos de madeira por forma a suportar e por cima foram colocadas duas placas resistentes à água e sol, sendo limadas nas arestas.



ILUSTRAÇÃO 5- VISÃO FINAL SEM TELHADO

Neste sentido, e como tivemos uma participação imensa e empenho por parte dos pais, também fizemos um almoço partilhado para repor energias.



ILUSTRAÇÃO 6 - PARTICIPAÇÃO E EMPENHO DOS PAIS NA CONSTRUÇÃO DA CASA



ILUSTRAÇÃO 7 – PARTICIPAÇÃO DAS MÃES, ESTAGIÁRIAS E EDUCADORA : LIXAR AS PALETES



ILUSTRAÇÃO 8 - PINTURA DA CASA E PRODUTO FINAL

Partindo da visita à biblioteca, também tivemos a necessidade de elaborar regras para a nossa Casa das Histórias. Estas foram mencionadas e escolhidas pelas crianças e depois essas regras foram redigidas em formato digital, e posteriormente colocadas na própria casa (vide apêndice 12).

Para a casa foram selecionados alguns livros já conhecidos pelas crianças e impressos, tendo em atenção os livros existentes no jardim-de-infância e a construção de almofadas para que o momento de leitura fosse mais agradável.

Para apresentar às crianças como é que esta casa surgiu, nós, estagiárias, construámos um livro, onde relatámos os dias da sua construção e acabamentos, tendo por base o livro da Kalandraka “O que é preciso?”, que foi apresentado na divulgação do projeto.

Relativamente à divulgação, ela foi feita com a exposição de fotografias, sendo elas colocadas em vários pontos, isto é, a divulgação decorreu nos baloiços, sob forma de percurso, auxiliada com a documentação das atividades apresentadas (vide apêndice 13).

SECÇÃO B - APRENDER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Capítulo II - Contexto Institucional no Âmbito do Ensino do 1.º CEB

Neste capítulo foi caracterizada a instituição de realização de estágio,³ assim como o grupo de crianças com as quais desenvolvi a minha atividade didática.

A informação recolhida para a elaboração deste relatório foi fundamentada com base na análise de informação, a qual nos foi cedida pela coordenadora da instituição, pela orientadora cooperante e através da pesquisa no site do agrupamento.

1. Contextualização do local de estágio

A instituição de acolhimento para realização da minha prática pedagógica encontra-se localizada no concelho de Montemor-o-Velho. Este estabelecimento de referência é designado como integrado, uma vez que compreende as valências de pré-escolar, com 3 grupos, 1.º CEB com 5 turmas, 2.º ciclo com 4 turmas e 3.º ciclo com 5 turmas.

Atualmente, o agrupamento, no qual se integra a escola de acolhimento, tem capacidade para receber três mil, oitocentos e noventa e sete alunos. O mesmo integra as catorze freguesias que compõem o concelho.

1.1. Caracterização e Organização da Instituição

É um edifício relativamente recente e em bom estado de conservação. Apresenta 20 salas de aula muito bem equipadas, com uma acústica perfeita e com abundante luminosidade natural. Neste espaço podemos encontrar também, serviços administrativos permanentes, uma reprografia, um auditório, uma biblioteca, um pavilhão gimnodesportivo e um campo de jogos com balneários. Contém ainda um bar que oferece a toda a comunidade escolar uma variedade de produtos, sem esquecer a cantina onde todos os alunos poderão, diariamente, usufruir de uma alimentação saudável.

³ A prática de estágio teve início no dia 26 de outubro de 2014 e terminou no dia 28 de janeiro de 2015.

No que respeita à área envolvente para recreios esta era muito espaçosa, todavia nos dias de inverno, de chuva ou frio, as crianças tinham de brincar nos corredores da área polivalente pela inexistência de áreas cobertas no exterior. Outro dos inconvenientes era a falta de um espaço exclusivo para as crianças da valência do pré-escolar, pois o espaço exterior era amplo e comum a todos os alunos. Estas crianças, nos dias de chuva e impedidas de vir para o exterior, tinham de brincar no corredor confinado às suas salas de atividade.

Ao nível do corpo docente, a instituição tinha 3 educadoras, 5 professores de 1.ºCEB para além de 1 de apoio, 22 professores do 2.º e 3.º ciclo⁴ e 3 das AEC's⁵. Para além destes existe ainda, 1 professora de Educação Especial (2 vezes por semana), 1 psicólogo e 1 terapeuta da fala.

No que concerne ao corpo não docente existem 11 funcionários do quadro do agrupamento⁶ e 3 funcionárias da autarquia, destinadas ao pré-escolar.

Relativamente ao horário de funcionamento escolar, temos um período da manhã entre as 8h:30m e as 12h:30 e um período da tarde, das 13h:30 às 17h:30. Contudo, o referido horário de términos não é igual para todos os dias, mas apenas para os dias onde são desenvolvidas as atividades de enriquecimento curricular: inglês, expressão musical e educação física. Estas atividades, sendo de enriquecimento curricular, são imprescindíveis no currículo de cada aluno, pois tal como Eccles & Gootman (2002) defendem, a participação em atividades extracurriculares, tais como desporto, artes, oficinas, entre outras podem proporcionar oportunidades diversas para o crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para além das AEC's existe o desporto escolar, clube de música, clube de matemática, projeto Per'Arte, o qual integra o jornalismo, a expressão corporal e a expressão dramática e ainda, o projeto ECO- Escolas onde as crianças são sensibilizadas para a prática de separação dos

⁴ Na sua maioria pertencem ao quadro pelo que existe estabilidade no corpo docente da escola.

⁵ Considera-se AEC no 1.ºCEB as atividades educativas e formativas que incidam na “aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico e das TIC, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania”(Despacho n.º 9265 – B/2013 de 15 de julho, artigo 7).

⁶ Corpo bastante estável ainda que insuficiente dado a dimensão dos espaços e as necessidades dos diferentes graus de ensino e, também, no caso das ausências por doença, ou outros motivos não são repostas/ substituídas.

lixos e respetiva reciclagem. Cada turma tinha um representante que se reunia com a mentora do projeto, uma educadora, para organizar um plano de atividades relativas a esta área e posteriormente, informarem a turma de modo a que todos participassem.

No fim destas atividades, os alunos continuavam ocupados noutra espaço (Santa Casa da Misericórdia), caso estivessem inscritos neste prolongamento. É de referir também, que a Junta de Freguesia cedia transporte aos alunos que distam a mais de 1km do estabelecimento de ensino.

1.2. Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por vinte e três alunos (doze do sexo masculino e onze do sexo feminino), sendo que sete destes integraram esta turma pela primeira vez, este ano. Uma das alunas, brasileira, integrou a turma apenas por um período entre novembro de dois mil e catorze e fevereiro de dois mil e quinze, período este correspondente às férias dos pais em Portugal.

Para que os diferentes momentos do dia decorram num clima de tranquilidade e bem-estar, tanto para os alunos, como para os adultos, é essencial que existam regras de organização do grupo.

Todos os alunos frequentaram o Jardim de Infância. Tivemos também conhecimento de que não existiam alunos retidos e que todos estavam inscritos em algumas das AEC's.

Em cada período, é eleito pela turma um delegado e dois subdelegados que ficavam responsáveis pela distribuição dos materiais e respetiva organização e arrumação da sala.

A vida em sociedade é feita de regras e por isso, exige que respeitemos para que sejamos respeitados e é na escola, que vamos complementar esse tipo de atitudes com aquilo que é transmitido e partilhado pela comunidade escolar. Um dos objetivos da escola é formar e informar os alunos, para que cresçam completos de forma a contribuírem, positivamente, para uma sociedade mais digna e portadora de valores.

Quando um professor tem diante de si uma turma ou um grupo, deve ter a capacidade de perceber as diferentes características existentes em cada aluno, pois “todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro, 2000, p.12), possuindo singularidades próprias e únicas, nomeadamente “(...) a personalidade e particularidades, que o diferenciam dos outros colegas”(Machado, 2001, p. 57).

1.3. Encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem

Os alunos com dificuldades de aprendizagem constituem uma preocupação constante.

Sempre que se constate ou se suspeite da existência de problemas do foro psicológico ou cognitivo, os alunos devem ser encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, onde são observados por técnicos, que os ajudarão a superar as dificuldades apresentadas.

A família é também uma parte importante para que problema seja facilmente resolvido, devendo haver uma clara harmonia entre esta e os vários intervenientes da comunidade escolar envolvidos no processo. Estes alunos usufruem, sempre que possível, de um ensino individualizado onde o plano de trabalho é direcionado tendo em conta as dificuldades detetadas, assim como a respetiva avaliação. Desta forma, para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) ou seja, que tenham limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, serão ativados os apoios especializados, tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

No presente ano letivo, não existia nenhum aluno com este tipo de características. No entanto, uma aluna beneficiava de apoio educativo a matemática e dois alunos tinham acompanhamento psicológico a título particular e por total iniciativa dos respetivos encarregados de educação. Em geral, o nível de aprendizagem era considerado Bom.

1.4. Tipos de Avaliação adotados pela Orientadora Cooperante

“A avaliação deve aferir a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens nos domínios definidos no currículo nacional, quer as de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diferentes áreas⁷”.

São utilizadas três modalidades de avaliação, a saber: diagnóstica, formativa e sumativa (vide anexo n.º1).

O aluno era avaliado de forma contínua e com base na sua evolução durante o processo de ensino e aprendizagem. Desta avaliação fazem parte todos os trabalhos realizados pelo aluno, quer ao nível escrito, quer oral tais como: testes de avaliação; fichas de trabalho; participação em atividades de grupo ou individuais; trabalhos de casa e ainda o seu saber ser e estar na sala de aula e em convivência com os outros. No que se refere aos registos de avaliação, estes eram determinados com base na observação direta das atividades escolares; nas grelhas e registos de observação e em registos de incidentes críticos, se fosse o caso.

1.5. Organização do Espaço

Na sala de aula, habitualmente, as mesas individuais estavam em forma de U e ocupadas por um único aluno. No entanto sempre que se justificasse, esta ordem era facilmente alterável conforme as temáticas, as estratégias adotadas e os objetivos desejados.

As paredes da sala serviam também, para a afixação de vários trabalhos realizados em contexto de sala de aula ou em atividades de enriquecimento curricular.

A sala era um espaço interno, embora bem iluminado, com um quadro branco, um projetor, uma tela e uma mesa com um computador, também usada como a secretária da professora. Existiam ainda, três armários, onde eram guardados os *dossiers* dos alunos, os seus processos, os materiais da professora e os materiais utilizados pelos alunos nas atividades de expressão plástica. “ Os *dossiers* individuais

⁷ Informação baseada e retirada do Plano de Turma.

permitiam que a avaliação fosse um processo contínuo, dando ao(a) professor(a) a possibilidade de (re) ver a evolução de cada aluno.” (Alvarenga & Araújo, 2006)

Neste local existia também, uma mesa destinada aos manuais escolares, para que os alunos quando não tinham trabalhos de casa os pudessem deixar evitando assim, a sobrecarga das suas mochilas.

É ainda importante realçar a entrega, por parte de uma auxiliar de ação educativa, de uma peça de fruta e de um pacote de leite a cada aluno como complemento do lanche trazido de casa, o que reforça o interesse da instituição pelo bem-estar e saúde dos alunos.

No âmbito do PNL (Plano Nacional de Leitura), semanalmente, os alunos requisitavam livros e, posteriormente, de forma voluntária, recontavam a história aos colegas, sem nunca esquecermos que quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto. Por vezes, essa requisição era feita para uma leitura em casa sem intervenção na sala de aula, servindo de estímulo para uma melhor aprendizagem da leitura e respetiva escrita.

1.6. Organização do Tempo

É importante ter em conta o equilíbrio na organização dos tempos e atividades e a integração das rotinas na gestão diária das mesmas. A realização de algumas atividades sempre no mesmo momento do dia facilitava a criação de hábitos e a aquisição de conceitos relativos ao tempo.

Assim, logo que entravam na sala, os alunos colocavam os bonés e os casacos nos cabides e os TPC's na secretária. Depois, começavam as tarefas que lhes eram destinadas: distribuir as caixas/materiais, os cadernos diários, etc.

No final das atividades letivas, voltavam a guardar os materiais, deixando as mesas e a sala arrumadas.

A distribuição semanal dos tempos estava de acordo com a orientação dada pela Direção do agrupamento:

Distribuição semanal dos tempos lectivos	
Português	7 horas 30m
Matemática	7 horas 30m
Estudo do Meio	4 horas
Expressões	3 horas
Cidadania	1 hora
Apoio ao Estudo	2 horas
Atendimento aos EE	30m
Supervisão AEC	30m

TABELA 1- DISTRIBUIÇÃO SEMANAL DOS TEMPOS LETIVO

Ainda no que diz respeito à organização do tempo, foi entregue a cada turma um horário das atividades letivas semanais, de forma a que o aluno e a sua família tenham um conhecimento prévio das áreas a trabalhar. Este horário era cumprido na sua totalidade, exceto se na véspera de testes, a professora tivesse necessidade de abdicar de outra disciplina para esclarecer dúvidas ou em situações festivas pontuais, tais como: magusto, natal, *halloween*, dia da mãe, dia do pai e carnaval, onde os alunos eram integrados em atividades alusivas às festividades acima mencionadas.

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00/10:30	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
10:30/11:00	Intervalo				
11:00/12:30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
12:30/14:00	Almoço				
14:00/15:00	E.M	E.M	E.M	AE	OC
15:00/15:10	Intervalo				
15:10/16:10	EXP.	A.E	E.M	EXP	ING
16:10/16:30	Intervalo				
16:30/17:30	ING	AFD	EXP	MÚSICA	AFD

TABELA 2- HORÁRIO DO 3.º D

1.7. Atividades de Enriquecimento Curricular

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, visam: adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens.

Para assegurar o funcionamento da escola até às 17h30m, tal como preconizado pelo Despacho acima referido, foram contratados, pelo Agrupamento de

Escolas de Montemor-o-Velho, professores/dinamizadores para ministrar as referidas atividades.

Os diferentes professores/dinamizadores mantinham um bom relacionamento com o professor titular de turma, trocando experiências de forma a contribuir para um maior êxito dos alunos.

1.8. Apoio ao Estudo

As aulas de Apoio ao Estudo são asseguradas pelo professor titular de turma desenvolvidas duas vezes por semana, sessenta minutos cada. Estas incidiam sobre a consolidação das aprendizagens nas áreas do português e da matemática, na realização dos TPC's, na realização de trabalhos coletivos na área da expressão plástica e da expressão dramática, na leitura/exploração de obras, no âmbito do Plano Nacional de Leitura e no uso das TIC.

1.9. O Papel da Orientadora Cooperante (OC)

Os aspetos que mais se destacaram e que serviram de apoio e modelo durante a minha prática pedagógica, foram o seu profissionalismo, a competência que sempre demonstrou e a relação comunicativa, afável e atenciosa que estabelecia com as crianças. Como Pereira & Gonçalves (2010) afirma, a importância da afetividade do/a professor/a na relação/ interação com os /as alunos/as, referindo que no ambiente escolar o/a professor/a tem de ser equilibrado/a emocionalmente, sabendo ouvir, elogiando e reconhecendo o valor de cada um. A aprendizagem é afetada, principalmente quando a afetividade não faz parte da vida quotidiana escolar (Ibid.).

A clareza da instrução e da comunicação da OC, através da enunciação de expectativas claras, quer em termos académicos quer comportamentais, tem sido associada a uma manutenção de níveis de envolvimento mais elevados nas tarefas e, conseqüentemente, a melhores aprendizagens por parte dos alunos (Cameron et al,2005; Emmer& Stough,2001) já que, assim, estes sabem o que devem ou não fazer em diversas situações. (op. cit)

A Orientadora Cooperante manifestava ainda uma certa humildade na interação com as crianças, procurando compreender as suas dificuldades e ajudando-as na superação das mesmas, ao mesmo tempo que impunha uma atitude e relação de respeito.

Para além disso, a OC mostrava-se sempre prestável para atender a qualquer demanda por parte dos alunos, esforçando-se para criar um ambiente em sala de aula sem algazarra e fugindo à indisciplina. Para Estrela (2002,p.17) “ o conceito de indisciplina (...) tende normalmente a ser definido (...) pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas. Mesmo em situações que não tivessem ocorrido em contexto de sala de aula, a OC procurava sempre perceber e compreender a origem dos comportamentos indisciplinados.

Durante as semanas de observação foi possível verificar que a OC, por vezes podia não se apoiar na totalidade nos manuais adotados, contudo era apologista da sua utilização, visto que os pais tiveram a responsabilidade de os comprar. Normalmente, caso não os utilizasse durante as suas aulas, tinha o cuidado de marcar trabalho de casa nos manuais. É de referir que a docente não era muito defensora do excesso de trabalhos de casa todos os dias, pois os alunos já tinham trabalhado o suficiente na escola e havia que dar-lhes tempo para as suas brincadeiras tão desejadas e próprias da sua idade. No entanto, quando os mandava, marcava apenas um exercício ou uma ficha de trabalho que reforçasse a matéria dada, mas não os mantivesse demasiado tempo ocupados.

No que respeita à planificação das suas aulas, a OC tinha o cuidado de seguir a planificação presente nos manuais. Porém, e sempre que fosse oportuno, esta era alterada em função das necessidades apresentadas pelos alunos.

Como a turma não manifestava interesse pela escrita e pela redação de texto, a professora tentava combater este desinteresse, apelando a redações com temáticas mais atrativas e usando estratégias que entusiasmassem os alunos. Uma das vezes apoiou-se numa apresentação em PowerPoint animada, onde cada criança escolhia a sua personagem, espaço e tempo para individualmente, construírem a sua própria história.

Visto não haver material didático na sala, a professora e os alunos tinham a preocupação de trazer materiais apropriados das suas casas, de acordo com os temas abordados. Também, sempre que possível os alunos iam para a sala de informática procurar respostas às dúvidas surgidas durante a aula. Mesmo em sala de aula, a professora apoiava-se no computador e projetor, para mostrar ou dar exemplos daquilo que ia falando e quando era necessário, os alunos passavam para o caderno diário alguma informação pertinente, que ela própria redigia no quadro. Era hábito da orientadora cooperante ver e corrigir os cadernos diários dos alunos, por forma a verificar se eles ainda apresentavam dificuldades na matéria lecionada, se faziam os trabalhos de casa e se passavam os exercícios corretamente do quadro. Esta correção era feita durante o fim-de-semana.

Ao nível da dinâmica em sala de aula, sempre que possível, a orientadora cooperante fazia a interdisciplinaridade, interligando conteúdos das diferentes áreas e blocos do currículo. E quando iniciava algum assunto, a professora procurava introduzi-lo com situações presentes do quotidiano da turma ou a partir de assuntos por eles já conhecidos. Apostava no diálogo com a turma ou interpelava cada aluno individualmente. O mesmo acontecia na correção de tarefas em voz alta ou no quadro. Tinha por hábito proporcionar momentos de participação ativa e de responsabilidade: as aulas eram maioritariamente em diálogo com os alunos, em que a professora os interpelava e eles respondiam e em caso contrário, havia sempre um momento de conversa entre todos. Clarificando, sempre que alguém quisesse intervir, colocavam o dedo no ar e esperavam pela sua vez de falar. Estes momentos serviam para valorizar os conhecimentos que cada um possuía, quer relativamente ao contexto familiar quer ao contexto escolar. Assim, a criança tinha o direito de participar e de ser escutada, onde as suas opiniões eram tidas em consideração. O professor tem um papel fundamental ao promover uma educação crítica, que tenha em atenção a participação ativa e colaborativa, a discussão e o diálogo assente no princípio “ aprender a democracia pela prática da participação.” (Lima, 2000, p. 34)

No que concerne às relações estabelecidas com a comunidade escolar, a professora tentava ter contacto com todos, mesmo com docentes de outras escolas pertencentes ao agrupamento. Propunha ideias, auxiliava os colegas sempre que a sua

ajuda era solicitada e por vezes, interpelava-os de modo a ter uma ideia da sua ação em contexto de sala de aula. Tinha a preocupação de publicar todos os trabalhos realizados pelos alunos ou atividades decorrentes na vida escolar no blogue da turma, para que os encarregados de educação estivessem informados do dia-dia dos seus educandos.

A sua relação com os pais era positiva em termos escolares, pois tanto a professora como os encarregados de educação tinham a liberdade de se comunicarem quando assim o desejassem. Qualquer dúvida ou situação que os mesmos pretendessem comunicar à professora, ela estava sempre disponível para eles. Tanto que, quando o horário de atendimento não convinha aos pais, eles antecipadamente, marcavam um dia com a professora e ela dispunha do seu tempo para os atender.

2. Itinerário Formativo

Segundo Pimenta & Lima (2009), o estágio é o eixo central na formação de professores/as, uma vez que é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes quotidianos.

Neste capítulo serão retratadas sucintamente as três fases de estágio. Ao longo do texto elas estarão devidamente identificadas e quais as atividades realizadas em cada uma delas.

De forma sucinta descrevo o meu percurso e aprendizagem no âmbito desta valência.

2.1. Da Observação à Intervenção: três momentos de aprendizagem

As três primeiras semanas de prática pedagógica foram dedicadas à observação da ação da professora e à observação do ambiente educativo, isto é, observar o comportamento e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula e o seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Craveiro(2004, p. 52) a observação educacional é considerada por educadores, investigadores, formadores como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas levam a criança a progredir.

Nesta primeira etapa da caminhada no 1.ºCEB, era pressuposto uma observação do contexto educativo, com especial incidência nas práticas da orientadora cooperante e nas especificidades do grupo turma. Para além disso, competia-me observar os alunos de forma a inteirar-me dos seus saberes próprios, das suas necessidades, interesses, dificuldades e capacidades, respeitando e valorizando as suas características particulares, isto é, a sua singularidade.

Com a observação realizada nestas semanas, foi possível verificar o comportamento dos alunos e identificar atividades que a turma preferia realizar.

Visto termos iniciado numa semana de festejos do *Halloween*, as primeiras tarefas incidiram sobre esta temática. Para cada época ou situação, a OC trazia e colocava na sua secretária uma imagem ou objeto alusivo a esse momento. O que, no meu parecer, era uma boa estratégia para que os alunos se motivassem e entrassem “no mundo imaginário”, sem esquecer as regras da sala de aula.

Desde o primeiro dia, a OC dirigiu as suas aulas normalmente, sem programar aulas mais dinâmicas, só pela nossa presença. Na sua perspetiva, era assim que nós, como observadoras e estagiárias, poderíamos ter um maior contacto com a realidade escolar.

Desta forma, a observação, como afirma Reis (2011, p. 11), desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.

A turma desde o 1.º dia mostrou-se entusiasmada pela nossa presença e queriam que interagíssemos, desde logo, com eles. Com a nossa disposição e incentivo da OC, fizemos algumas atividades alusivas ao *Halloween*. Para esta, nós devíamos trabalhar e interagir com a turma desde cedo, para podermos encarar os alunos e descobrir como lidar com os mesmos.

Com esta atividade festiva foi possível verificar que a turma estava sempre predisposta a realizar atividades diferentes, gostavam do desconhecido, ainda que trabalhar em pequenos grupos fosse mais difícil, pois nem eles sabiam bem como cooperar entre eles.

Nas restantes nove semanas⁸ da prática pedagógica foram dedicadas a uma intervenção progressiva, com responsabilidade na elaboração de planificações (vide apêndice 15) e consequentes observações.

A prática pedagógica tinha a duração de três dias por semana, que requeria uma planificação semanal e por cada dia um plano de aula (vide apêndice 16) , elaborados em conjunto com o grupo de estágio.

Segundo Arends(2008, p. 118), normalmente as planificações de aulas diárias esboçam o conteúdo a ser explorado, as técnicas motivacionais a serem usadas, os materiais necessários, as atividades e os passos específicos e os processos de avaliação. Contrariamente, nós descrevíamos todas as atividade e passos a dar nos planos de aula, era um suporte para cada dia de trabalho e onde a orientadora cooperante e supervisor podiam ter acesso à referida planificação.

Quando iniciada a intervenção, decidiu-se, em conjunto com a OC, que na primeira semana cada uma de nós ficava responsável por uma área lecionada no período da manhã e o período da tarde ficava a cargo da OC. Nas semanas seguintes, cada uma das estagiárias ficava responsável por cada parte do dia: uma lecionava o período da manhã e a outra, o período da tarde, alternando com os dias da semana. Explicitando, na segunda-feira uma de nós lecionava o período da manhã e a outra o período da tarde. A que lecionou o período da manhã, ficava responsável pelo período da tarde do dia seguinte, neste caso, na terça-feira. Na semana seguinte trocávamos esta rotina.

É de realçar, sempre que as atividades assim o permitissem lecionávamos as duas em conjunto, nomeadamente a área das expressões ou apoio ao estudo.

Foi-nos proposto pelo docente da unidade curricular Seminário Interdisciplinar II que desenvolvêssemos um projeto a par com a prática pedagógica. Este tipo de trabalho intitulou-se por “ Doces e Sabores “ que foi desde a primeira intervenção esmiuçado e trabalhado com a turma. Após termos constatado que era um tema do

⁸ A fase de intervenção começou no dia 17 de novembro de 2014 e terminou no dia 28 de janeiro de 2015.

interesse dos alunos, decidimos desenvolver atividades e estipular objetivos, para a realização do mesmo. A descrição deste projeto poderá ser analisada numa das experiências- chave deste nível de ensino.

Mesmo havendo a divisão das duas partes do dia por cada uma das estagiárias, tanto eu como o meu par pedagógico, tivemos o cuidado de saber a matéria a lecionar por cada uma, para que, caso houvesse um imprevisto, interviéssemos na hora em que a nossa colega estivesse ausente. Isto era possível, uma vez que as planificações era realizadas em conjunto, bem como os planos de aula. Isto permitia-nos aprender a trabalhar em equipa, a ouvir a opinião do outro, a partilhar ideias, mas, acima de tudo, a respeitar a opinião e perceções do outro. Tal como Vasconcelos (1999), planificar e pensar têm de andar sempre juntos. É no início de cada dia, que o homem pensa e distribui as suas atividades no tempo: o que irá fazer, como se vai fazer, para quê, com que fazer.

Durante o planeamento das aulas para cada intervenção, houve, algumas vezes, a necessidade de alterar a planificação da semana seguinte apresentada à orientadora cooperante e, como tal, essa alteração era comunicada à mesma dando-lhe a explicação da nova alternativa e se achava que era exequível. Também é de salientar que houve momentos em que as nossas planificações sofreram alterações no decorrer da aula, pois a turma não estava a corresponder aos objetivos a que nos tínhamos proposto ou porque estavam a apresentar dificuldades e nem sempre, as planificações foram concluídas.

Todo o processo de planificação deve ser do cuidado dos profissionais da educação, pois são eles que devem dar um sentido de direção tanto para o aluno como para os professores e ajudar os alunos a tornarem-se conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que tem de se cumprir.” (Arends, 1995, p. 46)

Ao realizar as planificações de semana para semana, tivemos em atenção que nestas fossem integradas atividades que proporcionassem aprendizagens significativas e que cativassem a atenção da turma. Sempre que possível, tentámos tornar as nossas aulas mais estimulantes, utilizando materiais e recursos

diversificados, nunca menosprezando o manual, nem que fosse para os alunos reverem e praticarem o conteúdo lecionado em casa.

Durante as intervenções houve a oportunidade de lecionar conteúdos nas seguintes áreas curriculares: Português, Matemática, Expressões e no bloco de Estudo do Meio. Nestas áreas e bloco foram abordadas diversos conteúdos ao longo destas semanas de prática pedagógica, tendo a preocupação de recorrer a diversas estratégias metodológicas, e a diferentes modalidades de trabalho (individual, grande grupo e a pares). Perante isto, e para descortinar um pouco do meu processo formativo exponho quatro atividades elaboradas: uma na área da matemática, outra na área de português, outra na área da expressão físico-motora e por fim, uma no bloco de estudo do meio, as quais suscitaram grande interesse e empenho por parte da turma.

2.1.1. Área de Matemática

Na área de matemática como forma de estimular o raciocínio matemático e de relacionar alguns conteúdos já lecionados, os alunos teriam que resolver problemas retirados dos seus “Cadernos de Problemas”, adquiridos pelos alunos na compra dos manuais escolares. Este caderno era apresentado com um problema por semana e visto que os problemas selecionados para esta tarefa não tinham sido resolvidos, decidiu-se fazer um trabalho colaborativo, em que a turma teria de trabalhar a pares.

Estes problemas foram apresentados por mim à turma e cada grupo teria que escolher, de forma aleatória, um problema que ia resolver numa folha quadriculada previamente entregue. Aqui deviam constar todos os registos de raciocínio que aluno desenvolver até alcançar o resultado final.

A cada grupo foram entregues três bandeiras (uma de cor verde, que representava o grupo que terminasse o problema sem dificuldades; uma de cor amarela, que representava dúvida ou pedido de ajuda e uma de cor vermelha, que representava a dificuldade do grupo para resolver o problema). (vide apêndice 17)

À medida que cada grupo terminava, era fornecido outro problema da mesma forma, já descrita anteriormente.

Com esta atividade pretendia-se que o grupo comunicasse entre si e não pedisse auxílio ao colega que normalmente, estava sentado ao seu lado. Constatei que no início, apesar de ter formado grupos, cada elemento trabalhava por si, hasteando a bandeira individualmente, sem verificar se o seu grupo tinha tudo concluído. Deparando-me com esta situação, adotei uma postura neutra e tentei dar a entender o objetivo desta estratégia, reforçando a importância de trabalhar em grupo. O trabalho seria para ser feito a dois ou, no caso do trio, a três elementos e só entregava novo problema quando o grupo tivesse terminado e cada elemento me soubesse explicar o processo de raciocínio atingido por cada um. Para além de pretender privilegiar o trabalho em pares, tive também a preocupação de juntar nestes grupos alunos com bom rendimento a outros menos bons, para que houvesse um espírito de interajuda e de aceitação entre os respetivos membros.

Após este momento, a aula decorreu de acordo com os objetivos pretendidos tendo todos os grupos selecionado um problema, que resolveram para apresentar à turma.

2.1.2. Área de Português

Quanto a esta área curricular foi analisado e interpretado o texto “A Lenda da minha Cidade”.

Houve uma leitura modelo e individual do texto e no fim, foi explicado o vocabulário menos conhecido presente no mesmo. Para a sua interpretação optei por outra estratégia metodológica: os alunos foram agrupados a pares e um trio e cada grupo teria, aleatoriamente, uma afirmação para a qual teriam de encontrar a respetiva pergunta, e para os que tinham a interrogação, tinham que encontrar a respetiva resposta. Quer as questões quer as respetivas respostas, seriam todas resultantes da leitura do texto.

Houve o cuidado de distribuir esses dois tipos de frase por nível de dificuldade. As mais óbvias, isto é, as que eram de mais fácil resposta ou pergunta, foram entregues a grupos com maior dificuldade de interpretação e as com maior

dificuldade, foram entregues a grupos que mostravam uma maior facilidade no encontro de respostas a novos desafios.

Por último, cada grupo teria de apresentar o resultado aos restantes colegas e estes, ao ouvirem as diferentes propostas, dariam a sua opinião pela positiva ou negativa, ou seja, se não concordassem deveriam propor uma alternativa. (vide apêndice 18)

Depois de refletir sobre esta aula, posso concluir que decorreu com êxito, embora não tenha sido possível cumprir com a planificação, dado a falta de tempo. Contudo, e ao contrário do sucedido com a atividade de matemática acima descrita, este trabalho em grupo resultou bem, pois todos conseguiram cooperar com os seus pares.

2.1.3. Bloco de Estudo do Meio

Neste bloco e no seguimento de uma apresentação em PowerPoint sobre a origem da localidade, onde decorreu a minha prática pedagógica, decidi dividir a turma em grupos e cada um teria que pesquisar e registar algo sobre os temas dados: vestígios do passado dessa localidade, nomeadamente monumentos, documentos escritos, lendas e tradições.

Através desta tarefa, os alunos atingiram alguma liberdade, pois pesquisaram de forma autónoma o que lhes foi sugerido. Apesar dos resultados terem sido positivos e os objetivos cumpridos, a certa altura tive de intervir e orientar alguns grupos, dado que os mesmos estavam a dispersar.

No final, regressámos à sala e os diferentes grupos apresentaram as pesquisas à turma.

2.1.4. Área das Expressões: Físico-Motora

Tendo em conta o tema abordado na aula de Português que dizia respeito à história de Lisboa e ao tema desenvolvido no bloco Estudo do Meio referente ao passado local, achámos por bem dar continuidade a esta temática na parte prática. Assim, e depois de ter focado a parte histórica e gastronómica nas atividades anteriores, faltava apenas concluir com um conjunto de jogos tradicionais, típicos da zona envolvente e bastante apelativos para este grupo alvo. Devido ao curto espaço de tempo, fomos obrigadas a apresentar apenas dois deles: o jogo dos sacos e o jogo da corda. (vide apêndice 18). A turma foi dividida em duas, ficando cada parte com um jogo durante 20 minutos, alternando após o seu término. Quero ainda referir, que os mesmos foram realizados com grande ânimo e interesse, sendo de novo solicitados, na última semana de estágio, pela turma. O que me leva a concluir que as atividades desportivas e ao ar livre são uma preferência dos alunos.

**PARTE II – REFLETIR NA PRÁTICA – AS EXPERIÊNCIAS-
CHAVE QUE ALICIARAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Capítulo I- Experiências- Chave em Educação Pré-Escolar

1. O programa Anos Incríveis – Estratégia utilizada em contexto se sala de atividades.

O programa Anos Incríveis foi desenvolvido por *Carol Webster – Stratton* em 1990 e começou por ser visto um programa terapêutico de tratamento e intervenção para crianças entre os 4 e os 8 anos com problemas de comportamento. Posteriormente foi considerado um programa de intervenção preventiva a desenvolver com crianças em sala de JI/escola. Este programa apresenta práticas parentais positivas, princípios para gerir o comportamento infantil e estabelecer relações positivas com as crianças; além de abordar temas comuns à infância, como os medos, o roubo, a mentira e a promoção das competências sociais, emocionais e académica. Os objetivos presentes neste programa prendem-se com competências socioemocionais e académicas, estratégias de resolução de problemas e gestão de comportamento, interações positivas entre os pares, diminuição de comportamentos negativos e agressivos e aumento de competência de empatia. Aos educadores cabe desenvolverem competências positivas de comunicação, utilização de recompensas e redução de críticas e ordens desnecessárias entre outros objetivos. O programa para educadores tem uma função multifacetada, pois pode ser posto em prática em diversos contextos e objetivos desde salas com crianças dos 3 aos 8 anos, crianças com problemas de comportamento e défice de atenção. (Vale, 2003)

Como já foi referido anteriormente, este grupo de crianças, com quem desenvolvi a minha prática pedagógica, tinha alguns conflitos, nomeadamente entre colegas e tinha por hábito recorrer ao adulto para resolver os seus próprios problemas. Neste sentido, a educadora cooperante regia-se por este programa, estimulando comportamentos sociais positivos nas crianças, bem como a sua autoestima.

Desta forma, a educadora tentou sempre que o grupo se tornasse o mais autónomo possível, estimulava as crianças a resolverem os seus problemas, visto que, e como já foi referido, as birras, os conflitos eram próprios das crianças desta idade e havia que dar a devida liberdade à criança para que ela conseguisse integrar-se no seu meio e conseguisse criar laços e inter-relações com os seus pares.

Sempre que havia um conflito entre as crianças, estas recorriam ao adulto para o tentar resolver. Contudo, algumas crianças já conseguiam fazê-lo sozinhas. A educadora neste tipo de situações tentava sempre perceber a perspetiva da criança, interpelando-a com questões do tipo “ O que aconteceu?”, “ O que é que se passa?” ou “ Queres-me dizer o que se passou?”. Segundo Webster-Stratton(2010) este tipo de questões não só ajuda a criança a esclarecer o problema do seu ponto de vista, mas evita que haja uma conclusão precipitada e errada por parte do adulto sobre o que se passou.

Assim, e pelo que fui observando durante a prática pedagógica, ao saber o que verdadeiramente tinha acontecido, o adulto devia tentar fazer perguntas abertas para que a criança potenciase a forma como refletia sobre o problema. O adulto devia tentar saber como é que a criança se sentia e fazê-la entender como é que o colega se podia estar a sentir. O adulto devia ajudar a criança a refletir sobre as razões que levaram ao conflito e a reconhecer o problema. Só depois é que em conjunto se iniciava a resolução do problema, contudo a ideia devia partir da criança. A partir daí, cabe ao adulto intervir caso seja necessário. O adulto deve ter um papel de guia, deve deixar que os envolvidos conversem e cheguem a uma conclusão, pois o objetivo é ajudá-los a sentirem-se capazes de lidar com conflitos, a encontrar boas soluções ou fazer boas escolhas e a dominar estratégias para prever as consequências de várias soluções“ (Webster-Stratton, 2010,p. 125).

Caso não consigam, o adulto deve cingir-se a perguntas diretas e que envolvam as opiniões de ambas as partes, vendo isto como um auxílio para as crianças percecionarem o que cada uma pensa.

É de referir que neste grupo havia crianças a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância e, como tal, havia por parte destas algumas dificuldades em partilhar. Contudo, esta problemática era frequente em todo grupo.

Não me foi possível visualizar a evolução do grupo no que respeita às regras sociais entre outros assuntos, devido ao momento em que a prática pedagógica começou, no entanto foi possível verificar a reação que as crianças tinham quando a educadora colocava em prática estas estratégias. No entanto, ainda era comum observar crianças a recorrerem ao choro e à birra para chamar a atenção ou porque as coisas não corriam como desejavam, por exemplo, escolher uma área da sala para brincar e não havendo lugar para o seu carimbo, uma criança não escolheu outra área e recorreu ao choro para conseguir o que pretendia. Contudo a educadora, após terminar a atividade de distribuição dos carimbos pelas crianças, afastava-se da criança que recorria ao choro e só voltava a aproximar-se quando a mesma parasse de chorar, perguntando-lhe a razão pela qual tinha tido aquela atitude, lembrando-lhe as regras da sala, se fosse preciso, e encorajava a criança a escolher outra área que gostasse.

Nestas situações, a educadora cooperante, quando se apercebia que estas atitudes eram frequentes, ignorava-as. Ignorar “ é uma das mais eficazes formas de disciplina a utilizar com a criança”(Webster-Stratton, 2010,p.77).

Porém, há que ter em atenção que para eliminar este tipo de comportamentos havia que os ignorar sistematicamente. Havia que “ neutralizar por completo as suas reações ao que a criança está a fazer. A sua expressão facial deve ser neutra, é preciso evitar contacto ocular e por fim a qualquer discussão” (Webster-Stratton, 2010, p. 76).

Dado que a educadora cooperante era apologista do brincar é de realçar que esta ideia contribuiu para criar uma relação forte com os seus pares e auxiliava-as na construção de uma “ reserva de sentimentos que poderá ser útil em momentos de conflito. Assim, as crianças passavam a interagir e a conhecer-se melhor.

No espaço exterior a educadora observava o grupo e sempre que achasse oportuno elogiava uma atitude ou escolha que determinada criança fazia. “o elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para as ajudar a construir uma autoimagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil” (Webster-Stratton, 2010, p.39)

Por exemplo, na brincadeira livre as crianças poderiam levar para o espaço exterior os brinquedos que traziam de casa, sempre com a ideia de que podiam partilhá-los com os colegas. Nestes momentos e já dentro da sala, o tempo de tapete era o local onde a educadora fazia um balanço de tudo o que foi feito e as crianças partilhavam os seus pensamentos em grupo, nomeadamente quando partilhavam os seus brinquedos. Contudo, o elogio e encorajamento eram feitos pela educadora em todos os momentos do dia, sempre que a mesma achasse oportuno fazê-lo.

Desde o momento de observação a educadora cooperante disse-nos que o melhor a fazer com crianças destas idades, era elogiá-las sempre que as mesmas tivessem um comportamento ou atitude adequados, mas tendo sempre em atenção que esse elogio devia ser dado no momento certo, isto é, no momento exato em que decorresse esse mesmo comportamento ou atitude, pois “ a única forma de uma criança aprender determinado tipo comportamento é dar o devido relevo a esse comportamento”(Webster - Stratton, 2010, p.40). Também é de realçar que os elogios quando eram feitos e se faziam acompanhar de uma descrição do comportamento em específico, permitiam à criança reconhecer o seu esforço, para que numa próxima situação ela soubesse que comportamento devia ter. Na verdade e segundo Webster - Stratton (2010) o objetivo do elogio é realçar e potenciar o comportamento positivo com o conhecimento da criança. Elogios e recompensas planeados juntamente com as crianças promovem o seu melhor comportamento “ (p.40-41).

Uma estratégia adotada pela educadora, que a meu ver é muito bem conseguida com o grupo, é o amigo Barnabé, um boneco, que durante o fim-de-semana ia para casa de uma criança. Esta decisão era tomada na sexta-feira, no

período da manhã, onde todas as crianças escolhiam uma criança que a ajudou, partilhou e foi sua amiga durante a semana que estava a terminar. Aqui, a educadora aproveitava para fazer um balanço dos comportamentos que as crianças tiveram. Cada criança devia explicar ao grupo porque é que o colega que escolheu para levar o Barnabé foi seu amigo. Era interessante ouvi-los, pois as suas justificações eram conscientes e nós, adultos, pudemos visualizar essa amizade durante a semana.

Quando levavam o amigo de fim-de-semana, a criança com a ajuda dos pais tinham que recontar esse momento no livro que acompanhava o Barnabé. Estes registos escritos, por vezes, eram acompanhados com registos fotográficos.

Os tempos de tapete eram frequentemente interrompidos, pois havia sempre alguma criança que não respeitava as regras do tapete e perturbava o momento de diálogo que a educadora privilegiava bastante. A estratégia que a educadora cooperante optou para evidenciar e incentivar as crianças a cumprir as regras e os momentos de grande grupo foi atribuir um carimbo às crianças que, na sua opinião, da auxiliar e restantes crianças, se comportaram devidamente, se cumpriram as regras sociais ou regras de determinado espaço. No entanto os carimbos eram utilizados em diversos momentos do dia, por exemplo no momento de irem à casa de banho e respeitarem as regras do corredor, de cumprirem as regras do refeitório ou do dormitório, havendo espaçamento desta recompensa, ou seja, nem todos os dias os carimbos eram utilizados.

Por exemplo, as crianças que conseguiram cumprir as regras e respeitar os colegas podiam escolher uma recompensa de um frasco, neste caso era uma guloseima. Este tipo de recompensa era feito maioritariamente às sextas-feiras, no momento do balanço da semana.

A educadora nestes dois momentos supra mencionados acompanhava a sua explicação identificando “os comportamentos positivos que devem ser adotados em vez dos negativos e incluí-los no programa de recompensas concretas.”(Webster - Stratton, 2010, p. 56). Outra estratégia presente neste programa é o Tempo de Pausa” e é posto em prática pela educadora cooperante. De acordo com Webster - Stratton (2010) o “tempo de Pausa “ é um método de disciplina útil para crianças

desobedientes, desafiadoras e em constante oposição. Só se deve usar , no entanto, em casos de comportamentos muito graves, isto é bater, morder. Este tempo serve para parar imediatamente o comportamento da criança e para ela acalmar.

Quando se recorria a esta estratégia, a criança sentava-se numa cadeira e era afastada do restante grupo, durante cinco minutos.

É de frisar que, antes do Tempo de Pausa, por exemplo nos momentos do tapete, a educadora tinha outra estratégia, o “congela mais cinco”, onde a criança teria que acalmar e ficar durante um tempo sossegada sem interromper, neste caso, o diálogo em grande grupo. Sempre que estas atitudes eram tomadas, a educadora explicava de forma clara os comportamentos que a levava a essa tomada de decisão. Como comprova Webster - Stratton (2010), afirmando que “deve haver uma explicação clara dos comportamentos que levam ao tempo de pausa” (p.87).

2. A Importância da Hora do Conto na Educação Pré-Escolar

No período de observação, primeira fase desta prática pedagógica, eu e o meu par pedagógico fomos nos apercebendo que este grupo de três anos é adepto das histórias e de as ouvir. Gosta muito de ouvir e, por vezes, pedem mais, como já foi mencionado anteriormente com base no PCG.

Todos os dias, no período da manhã, a educadora cooperante conta uma história ao grupo, ora para introduzir uma temática pensada para desenvolver ao longo desse dia ou por e simplesmente para captar a atenção do grupo, satisfazendo um dos seus grandes interesses – ouvir histórias.

Ainda durante o período de observação, nos momentos em que as crianças eram distribuídas pelas diferentes áreas, havia crianças que escolhiam a área da biblioteca e nos pediam, a nós estagiárias, para lhes contar histórias, escolhendo elas o livro. Mesmo que fosse apenas uma criança a fazê-lo, o restante grupo que estava nesta área sentava-se ao nosso redor. Também, no período da tarde, após o lanche e

já na sala, a auxiliar, a pedido das crianças, por vezes iniciava este período do dia com uma história.

Estas tomadas de decisão da educadora e/com a auxiliar tinham como objetivo, para além de estimular a capacidade de entender o que era ouvir, era grande preocupação da educadora estimular a imaginação e perceção auditiva do grupo. Como já foi referido anteriormente, na caracterização do grupo, existiam crianças que se encontram na fase da utilização de palavras isoladas e, neste sentido, o ouvir histórias permite o alargamento do vocabulário e a construção de novos significados.

“ É durante os três e os oito anos de aprendizagem que a criança desenvolve o que Irene Fonseca (cit. in Albuquerque, 2000) chamou ‘ competência narrativa’, ou nos termos de Lavender(cit. in Albuquerque, 2000), que a criança aprendia a definir os parâmetros da “ficção interna”, necessária para compreender o mundo à sua volta tomando conhecimento das realidades alternativas possíveis, distinguindo o que pode acontecer do que realmente lhe vai acontecendo.” (Albuquerque, 2000, p. 15). Isto é, a função de um “contador de histórias” era fundamentalmente encantar quem o ouvia com a sua voz mágica, tentando transmitir-lhes valores culturais, morais, trabalhar a imaginação e transportá-los para mundos mágicos. Explicitando, o contador de histórias estimulava a imaginação da criança, fazendo-a viajar e presentear os acontecimentos narrados, tendo que perceber o que era real, o que podia acontecer, e o que era imaginação.

É um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia ser capaz de interligar a diversão, ouvindo relatar acontecimentos surpreendentes ou não, e a instrução, havendo desenvolvimento linguístico e contacto com a leitura e a escrita.

Segundo Vilas-Boas (2002) ao proporcionar modelos para um discurso organizado, ao fornecer exemplos de frases mais complexas, ao permitir o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, a atividade de ler e contar histórias a crianças contribuí, decisivamente, para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua. O que por sua vez este desenvolvimento linguístico influenciava o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita e que interagem com a linguagem, determinando um tanto maior

desenvolvimento linguístico como da leitura e da escrita, tal como “ Já no tempo dos gregos, os “mentores” usavam histórias morais para instruir discípulos” e deste modo, as narrativas surgem no nosso continente como estratégia educativa nas escolas, sobretudo ligadas à alfabetização e também à transmissão de valores morais (Albuquerque, 2000, p. 14).

Na década de 70, Bruno Bettelheim (cit. in Albuquerque, 2000) vigorosamente veio provar que os contos de fadas eram de uma extrema utilidade, porque ensinavam a criança a superar problemas de crescimento e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de autoaceitação e de autoestima.

Neste sentido, quando uma criança ouvia histórias envolvia-se naturalmente na efabulação, viajava até ao imaginário e conseguisse tirar partido do conto, encontrando respostas para os seus problemas. Bastava observarmos atentamente uma criança a brincar de “faz-de-conta” e ouvirmos a sua narrativa para percebermos que havia várias semelhanças na vivacidade que a criança dava aos diversos objetos que utiliza.

Baseando-nos nisto, cabe ao/à educador(a) à/ou professor(a) “ ter tomada de consciência face à urgência de infletir o trajeto do seu trabalho pedagógico para um percursos que se insira numa educação estética e que dê lugar a uma efetiva pedagogia do imaginário” (Veloso, 2002, p.110). Este autor afirma que o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura era para todos reconhecida como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

É de realçar que os profissionais da educação pré-escolar deviam ter bagagem teórica que lhes permitisse “realizar opções metodológicas conscientes e fundamentadas” na escolha de um livro (Veloso, 2002, p.110). Ou seja, não era por a criança não saber ler e que por isso, parafraseando Veloso ‘qualquer coisa servia desde que não fosse cara’, porque estas escolhas podiam não ter a devida correspondência no que concerne à verdadeira lição que era pretendida com a literatura infantil. Mesmo não sabendo ler, “a primeira leitura que as crianças fazem é com a boca, mordendo e cheirando o livro” (Veloso, 2002, p. 111) e sendo um dos momentos que fazem parte da vida de uma criança, o adulto não devia preocupar-se

se a criança vai danificar ou não o livro. Estas crianças de tenra idade têm a necessidade de explorar e sentir tudo o que de novo lhes aparece, para que depois mais tarde elas, neste caso com o livro, se sintam familiarizadas e queiram ter maior atenção ao que envolve este material, isto é, terem o interesse de explorar as imagens, a diversidade que o livro lhes ofereça.

As OCEPE são muito claras e explícitas quando se referem à educação estética, da literacia, do carácter lúdico da linguagem, dos livros, das bibliotecas e do prazer da leitura, contudo, Veloso (2002) interroga-se sobre esta realidade próxima do espírito subjacente ao texto deste documento, ou seja, este documento oficial faz referência a estes pontos, mas depois, na realidade, não se coloca em prática nas salas de JI.

A hora do conto é considerada, na educação pré-escolar como momentos de rotina que ocorrem, pelo menos, duas vezes por semana. Este momento deve ser primordial neste contexto, pois no caso de a criança ter entrado no JI, num mundo diferente, que vai obrigar a criança a uma adaptação, “a hora do conto é um fator de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afetivo.” (Veloso, *ibidem*).

Cabe ao educador ou ao professor promover e dinamizar estes momentos, recorrendo a várias técnicas, reinventando formas de dinamização de contos tradicionais ou modernos dando-lhes “toques mágicos”, isto é, ao ler a história ter a capacidade de realçar quer a voz, o som, quer outro material, por exemplo a presença de uma lanterna na exploração de uma história no fantocheiro, para que consiga prender e captar a atenção e transportar os ouvintes para a fantasia. É uma “capacidade inerente a todo o ser humano de criar e reinventar narrativas com, ou sem, a ajuda do livro.” (Albuquerque, 2000, p. 18).

Segundo as OCEPE (1997) é através do livro que a criança descobre o prazer pela leitura e de acordo com Fátima Albuquerque (2000) a utilização do livro como roteiro é uma prática comum pelas educadoras em contexto pré-escolar para a narração da história escolhida. Neste sentido, o educador no que respeita à literatura infantil, segundo Veloso (2002), deve ter um conhecimento sobre o que há no mercado editorial e um acompanhamento dos artigos e ensaios que sés vão

publicando.” Mais acrescenta as OCEPE que “os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”.

Utilizando o livro dessa forma, narrando, quer no que respeita à descrição de cenários, quer ao retrato das personagens, são naturalmente obrigadas a manter-se dentro dos limites das figuras incluídas no texto, o que pode “provocar recusas da história em qualquer das crianças, sempre que a sua imagem interiorizada da personagem referida não corresponda à apresentada no livro utilizado.” (Albuquerque, 2000, p. 26). Explicitando, por vezes o enredo da história pode ser muito produtivo e educativo a nível moral e social, contudo as ilustrações podem estar à quem daquilo que o texto descreve. Ainda é possível verificar a incompatibilidade do que é dito ou descrito com a forma como a personagem ou espaço é ilustrado.

Assim, era necessário, como já referi, dinamizar a hora do conto, não só com a leitura simples, mas transformando as histórias, recontando-as a partir de dramatizações, cenários e com auxílio das novas tecnologias. Também, se possível, tornar a história num diálogo, intervindo com o público, neste caso com o grupo de crianças ou pedir ao grupo a sua opinião sobre o que vai acontecer, ou se concordam com alguma decisão que foi tomada pelas personagens.

“Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de ‘andaime’, interpellando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu.” (Sim-Sim; Silva & Nunes, 2008, p.11). Neste sentido, sempre que possível, o educador pode dar a oportunidade à criança de recontar o que ouviu. Assim, “desenvolve a memória, a sua capacidade de atenção e irá enriquecer a sua própria linguagem, através da aquisição de novos vocábulos e de novas construções gramaticais.” (Villas-Boas, 2002, p. 145-146).

A atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados e, contribui, sem dúvida, para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua.

Em termos educacionais, as narrativas infantis eram como estratégias educativas fundamentais que, tal como refere Albuquerque (2000) proporcionavam à criança um prazer indiscutível e uma fácil compreensão das mesmas, apesar da complexidade das suas estruturas cognitivas.”

Em sùmula, e de acordo com Sim-Sim; Silva e Nunes (2008) as trocas conversacionais eram determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem e à medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicar tornam-se cada vez mais sofisticadas. Para isso era necessário que as crianças tivessem oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.

3. Abordagem de Mosaico

Esta experiência-chave diz respeito ao estudo realizado por mim e pelo meu par pedagógico, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar I. Com este estudo pretendia-se perceber qual era a perspetiva das crianças acerca do jardim-de-infância. Recorremos à metodologia da Abordagem de Mosaico, que será seguidamente explicada, a fim de poder analisar os dados e de chegar às devidas conclusões.

3.1. Enquadramento Teórico

Durante um longo período de tempo perduraram visões da criança como seres infantis, que não falavam, que eram ingénuas, frágeis, tinham ausência de saberes e raciocínio abstrato, como um ‘papel em branco’, o que “impunha projetos educativos em que a criança era objeto de controle do adulto, em ações predominantes de assistência” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7)

Segundo esta autora, as práticas dirigidas e transmissivas não estimulavam o sujeito. É no uso da experiência primária do saber da criança, que surge o envolvimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento. É imposta a visão do adulto, distante do naturalismo que deixa a educação ao sabor da natureza intrínseca do ser humano, observar a criança, ouvir a sua voz, sondar intenções, para incorporá-

la no processo educativo. Isto é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais.

Desta forma, privilegia-se a “educação como ação complexa e colaborativa, em que a intencionalidade dos vários atores transforme os interesses infantis em esforço reflexivo, em processo colaborativo de aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7).

A investigação sobre aspetos da infância foi, durante, muitas décadas, influenciada pelo adulto, sobretudo dos pais e dos professores. Recorriam ao adulto como forma de obter informação relacionada com as experiências diárias das crianças. Contudo esta ideia tem vindo a ser colocada de parte, uma vez que há teóricos e investigadores, como exemplo Christensen e James; Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal, (cit. in Formosinho, 2008, p. 13) que abriram mentalidades e concentraram-se na voz das crianças enquanto meio para conhecerem aspetos relativas à infância. A criança devia participar ativamente na escolha de atividades e projetos a desenvolver, isto é, devia participar no seu percurso educativo. No entanto, isto não se verifica na Abordagem de Mosaico que reconhece as crianças e adultos como co construtores de significados e *experts* da sua vida (Edwards et al, 1998) e ainda não vê a criança como ser participante ativa e importante na investigação no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, a criança tende a ser vista de uma forma bastante diferente daquela que era vista em tempos remotos. Com o avançar do tempo e com as modificações sofridas na sociedade, ao nível de mentalidade, a importância do estudo sobre os aspetos da infância ganhou outras dimensões e a criança passou a ser encarada como ator social ativo, possuidora de uma voz própria e capaz de participar na construção do seu conhecimento, beneficiando de oportunidades de envolvimento em diálogo democrático e em processos de tomada de decisão. Neste sentido e segundo Alderson (2000), a criança deve participar no seu processo educativo e merece que apoiem o seu ponto de vista haja a preocupação de trabalhar para a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Tendo como base dois princípios: a criança como ser de direito e a criança como ser competente. Compete ao educador (a) envolver a criança no seu processo de ensino/aprendizagem, procurando estar atento e dar oportunidade de escolha à criança, não colocando em causa as suas capacidades. O educador e todos os parceiros educativos das crianças têm como papel primordial dar oportunidade aos seus grupos de terem uma participação ativa e de a verem com um direito da própria criança.

A Abordagem de Mosaico de Clark e Moss (2001) tem como influência a pedagogia de participação em que o objetivo é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens.

É de salientar que, na pedagogia de participação, o (a) educador (a) tem o importante papel de encorajar, auxiliar nos desafios e conceder autonomia às crianças.

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida por Clark e Moss, como uma metodologia para escutar as crianças pequenas, com o objetivo de encontrar formas práticas para contribuir para o desenvolvimento de serviços que respondam à "voz da criança" e que reconheçam as competências das crianças pequenas e, também, permite reconhecê-las como co construtores de significados na sua própria vida.

Clark e Moss (2005) referem quatro princípios desta abordagem: crianças como especialistas das suas próprias vidas; crianças como comunicadoras hábeis; crianças como detentoras de direitos e, por fim, crianças como fabricantes de significados.

Esta abordagem faz repensar os pontos de vista das crianças, devem ser ouvidas e respondidas pelos adultos, capacitando as mesmas a terem uma voz de mudança no jardim-de-Infância.

De acordo com Clark e Moss (2005) esta abordagem tem como características cinco pontos estabelecidos: multi-método, porque combina o verbal com o visual, valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como desenhos e fotografias, permitindo que se escute a crianças de diferentes formas; é participativa, porque reconhece as competências das crianças, ouvindo-as, ou seja, dá valor ao escutar as crianças; é reflexiva, porque incide sobre quatro etapas fundamentais – ouvir, observar, documentais e interpretar – incluindo as crianças,

pais e educadores (as), é de método adaptável, pois pode ser aplicado em diferentes grupos de crianças e em diversas instituições; e é incorporada na prática, uma vez que pretende que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho. Explicitando, sendo a abordagem de mosaico um multi-método, defende a utilização de diversos métodos (diálogo, a utilização de materiais de fotografia, desenhos, entre outros), sendo reflexivo pretende que os adultos e as crianças refletiam conjuntamente, sendo, deste modo, também participativo, na medida em que dá oportunidade às crianças de participar na construção do seu processo educativo.

As câmaras podem ser utilizadas para que as crianças fotografem o que consideram mais relevante. Os passeios consistem na exploração da instituição através de um circuito guiado pelas próprias crianças. Os mapas servem para efetuar registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios. A conferência consiste numa conversa em grande grupo, em que as crianças podem partilhar as suas opiniões e o adulto deve escutá-las. A dramatização é utilizada principalmente com crianças de idade inferior a dois anos e baseia-se na representação com um conjunto de elementos de jogo e outros. A documentação e observação diz respeito ao registo das conceções das crianças e à observação qualitativa dos acontecimentos. As entrevistas/conversas são realizadas às crianças, pais/encarregados de educação, educadores (as) e auxiliares para conhecer as perspetivas da criança. Por último, a construção do tapete mágico é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças.

3.2. Metodologia Utilizada

A Abordagem de Mosaico é um multi-método, recorrendo assim a diversos métodos, com o intuito de fomentar a participação ativa da criança no seu processo educativo.

As metodologias utilizadas foram as entrevistas/conversas informais, passeios, desenhos, fotografias e os mapas.

Este processo investigativo decorreu por várias fases, sendo que a primeira foi a informação aos pais acerca do mesmo. De seguida, com as crianças em grande

grupo, explicámos em que consistia este trabalho, de uma forma simples e em uma linguagem acessível, a fim perceber tudo o que se ia desenvolver. Nesta fase, ainda questionámos as crianças, por forma a sabermos quais estavam interessadas em colaborar connosco neste processo investigativo. Todo o grupo se mostrou interessado, sendo um total de vinte e cinco crianças, seleccionámos três, de forma aleatória, para elaborar os mapas.

Os mapas são o resultado das fotografias tiradas e de seguida seleccionadas pelas crianças.

Paralelamente procedemos ainda a entrevistas e conversas com as crianças, num registo informal e familiar, para que não se sentissem pressionadas. Tal como refere Formosinho (2008,p.18), esse procedimento favorece a recolha de dados no que diz respeito à qualidade das respostas das crianças, pois podem partilhar opiniões e detalhes desconhecidos pelos adultos. Entrevistámos também os pais/ encarregados de educação, educadora e auxiliar, a fim de perceber como as crianças se sentiam no jardim-de-infância. Tivemos como base algumas questões orientadoras.

É de realçar que a linguagem utilizada durante as entrevistas/conversas foi acessível, para facilitar a compreensão das crianças. Tendo também em atenção o facto de as questões serem ambíguas, não influenciando indiretamente as respostas das crianças.

À medida que iam decorrendo estes momentos, foi construído o tapete mágico “*magic carpet*” com as crianças, onde se colocaram os mapas e as informações das crianças, todas tiveram oportunidade de partilhar o seu processo e dar opinião sobre o jardim-de-infância.

As fases foram correndo em simultâneo, dedicando-se à documentação, observação e recolha de informação, ou seja, realizou-se uma triangulação de dados, permitindo verificar quais eram as informações significativas e pertinentes para a serem trabalhadas.

3.3. Procedimentos de recolha e Tratamento de Dados

O tratamento e análise de dados trata-se de um processo contínuo que deve ser feito ao longo da investigação conforme a informação é recolhida. O principal objetivo é o de selecionar a informação que não desejamos, ou seja, selecionar a informação pertinente daquela que não vá ao encontro do objetivo desta investigação.

Relativamente à recolha dos dados com as crianças, após um breve diálogo com as mesmas sobre o que pensavam em relação ao jardim-de-infância, iniciaram-se os passeios pela instituição. Ao longo dos passeios eram tiradas fotografias aos espaços de interesse e também eram dadas informações sobre o motivo pelo qual tiravam a fotografia, referindo também qual o espaço que mais gostavam e o que menos gostavam. De seguida, as três crianças escolhidas para a investigação desenharam individualmente o seu mapa e as restantes desenharam um mapa em conjunto do percurso. Os mapas contêm as fotografias recolhidas, os locais e o desenho do percurso realizado. Esta construção deu oportunidade às crianças para refletirem sobre os seus pontos de interesse no jardim-de-infância.

As conversas foram ocorrendo tanto ao longo do passeio como no momento do desenho do mesmo. Estas conversas eram sempre o menos formais possível para que as crianças se sentissem mais à vontade e partilhassem toda a sua informação.

A recolha de dados com os pais foi feita através da marcação prévia de uma reunião. Foram previamente elaboradas algumas questões orientadoras, no entanto foram sugerindo outras, também relevantes não relacionadas diretamente com as questões colocadas. À semelhança do que aconteceu com os pais, foram realizadas conversas informais com a educadora e auxiliar. Durante os momentos de conversa, tanto a educadora como a auxiliar deram opiniões relevantes para o nosso estudo.

3.4. Triangulação dos dados

A triangulação de dados foi sempre sendo feita à medida que os dados iam sendo recolhidos, por forma a confrontar informações relevantes para o estudo e também verificar se existiam dados contraditórios.

Partindo de uma análise dos desenhos, fotografias e entrevistas, consideramos o parque exterior como espaço da instituição mais apreciado pelas crianças. Durante esta análise, surgiu-nos alguma curiosidade, que tivemos de analisar profundamente. Um criança tirou uma fotografia ao campo de futebol, sendo um espaço que mais gostava na instituição e que durante todo o nosso percurso de estágio nunca foram planeadas nem desenvolvidas atividades nesse espaço.

A conversa com as crianças decorreu durante o passeio e na realização dos desenhos, as informações obtidas foram correspondentes. Assim pareceu-nos pertinente cruzar toda a informação fornecida pelas crianças, pais, auxiliar e educadora, levando-nos assim a uma melhor compreensão sobre a perspetiva das três crianças em estudo.

3.5. Apresentação e Discussão dos dados

Antes de apresentar os dados e respetivo tratamento, devo salientar que esta fase de tratamento de dados foi um processo contínuo ao longo de todo o estudo.

Relativamente aos locais de interesse da criança S, no jardim-de-infância, esta mencionou e tirou fotografias durante os passeios, essencialmente a espaços onde se pode brincar em grupo.


Locais que a criança S mais gosta no jardim-de-infância		
Categorias	Comentário da criança	Fotografias tiradas pela criança
- Campo de futebol	- “Gosto muito de jogar futebol com os meus amigos e com o meu fato”.	

TABELA 3 - LOCAL QUE A CRIANÇA S MAIS GOSTA NO JI

O campo de futebol é um local que durante a conversa foi mencionado várias vezes, principalmente pelos rapazes, o que nos causava algumas dúvidas, visto que esta criança nunca tinha usufruído deste espaço da instituição. A nosso entender, este espaço foi mencionado pois era o que mais se identificava ao local por ele eleito para jogar futebol.

Depois de toda a nossa investigação, podemos concluir que não era o campo o seu espaço preferido, mas sim a atividade que se realiza no campo, o facto de jogar futebol.

A criança demonstrou interesse por locais ao ar livre (coreto, escorrega e baloiços) onde pode brincar com os amigos e realizar atividades de motricidade grossa, como andar de trotinete, jogar à bola, andar no escorrega. Apesar de ser clara a sua preferência por espaços amplos, a criança também referiu gostar de brincar na sala dos cantinhos aos disfarces.

Tanto os pais como a equipa educativa referiram que um dia para ser perfeito para a criança S tem que ser passado a jogar à bola, o que revela que a criança escolhe frequentemente essa atividade para brincar. Durante a conversa o pai também referiu o interesse da criança pelo disfarce, o que nos foi possível mais tarde verificar, sempre que íamos para a sala dos cantinhos ele disfarçava-se de homem aranha para depois ir brincar para os outros cantinhos.

A criança S menciona que gosta de vir ao jardim-de-infância e tanto a equipa educativa como os pais realçam a ideia, afirmando que fica sempre bem-disposta e em casa conta sempre como correu o dia, o que comeu e valoriza muito as coisas que o marcaram naquele dia.

O que a criança S pensa que vem fazer ao jardim-de-infância	
Categorias mencionadas	Comentário da criança
Brincar aos monstros	- “ Venho à escola porque não estou doente, porque quando estou fico em casa”. - “ Gosto de vir para jogar futebol, brincar aos monstros e construir puzzles”.
Fazer Puzzles	

TABELA 4- O QUE A CRIANÇA S PENSA QUE VEM FAZER AO JI

Como podemos confirmar a criança S diz que vem ao jardim-de-infância para brincar e também referiu que vem porque não está doente, quando está tem de ficar em casa.

A criança I tirou fotografias, durante os passeios, essencialmente a espaços calmos, onde pode brincar com as amigas e sentir-se confiante.


Locais que a criança I mais gosta no jardim-de-infância		
Categorias	Comentário da criança	Fotografias tiradas pela criança
- Escorrega	- “Gosto de brincar no escorrega com as minhas amigas”.	

TABELA 5 - LOCAL QUE A CRIANÇA I MAIS GOSTA NO JI

O escorrega foi um local mencionado várias vezes pela criança I. o escorrega é um local que permite que as crianças brinquem livremente, é um espaço muito frequentado e apreciado pela maioria das crianças.

A criança demonstrou interesse por áreas mais calmas, como o da biblioteca, o de pintar e desenhar, também são áreas onde as crianças podem trabalhar individualmente.

Tanto os pais, como a equipa educativa fizeram referência que um dia para ser perfeito tem de ser passado a brincar com as amigas no exterior, aquelas com quem ela sente mais afinidade. Esta criança I não é de brincar em grande grupo, é um pouco fechada no seu mundo, o que nos dificultou um pouco a investigação. Um dia mau para esta criança é não ter as amigas na escola, podemos reparar que nesses dias sente-se um pouco perdido(a), ficando um pouco triste.

A criança I não relata verbalmente se gosta ou não da escola, mas segundo a sua postura nas atividades demonstra interesse e vontade em participar nelas. Os pais frisaram que em casa ela fala com eles e conta o seu dia, frisando várias vezes o baloiço, o coreto e as brincadeiras com as suas amigas, dá muito mais importância ao espaço exterior. Não fala muito dos trabalhos desenvolvidos ao longo do dia.

Apesar da criança I mencionar que gosta de brincar com as amigas, também realça que o jardim-de-infância é um local onde se trabalha com o pintar e desenhar.

O que a criança I pensa que vem fazer ao jardim-de-infância	
Categorias mencionadas	Comentário da criança
Brincar com as amigas	- “ Gosto de brincar com as amigas, ver livros e fazer desenhos para pintar.”
Ver livros	
Pintar e desenhar	

TABELA 6 - O QUE A CRIANÇA I PENSA QUE VEM FAZER AO JI

Visto ser uma criança muito reservada, podemos comprovar que se expressava através da pintura e do desenho, pois de acordo Lowenfeld (1977) o desenho é importante para o desenvolvimento da criança, pois através do mesmo a criança desenvolve a sua capacidade de expressão, de representar o que sente e também a sua criatividade.

Relativamente à criança M esta mencionou e tirou fotografias durante os passeios essencialmente a espaços calmos, onde pode brincar e ter a ajuda dos colegas. No início o processo com esta criança foi um pouco difícil, pois não colaborava muito, mas depois de participarmos nas atividades dela e a cativarmos, facilitou o nosso trabalho e estava sempre disposta a responder, mesmo havendo alguma paciência da nossa parte em esperar que ela conseguisse verbalizar tudo o que pretendia.


Locais que a criança M mais gosta no jardim-de-infância		
Categorias	Comentário da criança	Fotografias tiradas pela criança
- Baloios	- “ Gosto de andar no baloiço pequeno e que me empurrem”.	

TABELA 7 - O LOCAL QUE A CRIANÇA M MAIS GOSTA NO JI

Os baloiços foram um lugar muito referido pela criança M durante as nossas conversas e os passeios.

Tanto os pais como a equipa educativa referem que a criança M gosta muito de atividades ao ar livre, nomeadamente os baloiços, mas gosta que alguém a empurre. Também foi possível observar que gosta muito dos jogos de chão. Tudo o que seja brincadeira livre gosta. O pai referiu-nos que um dia mau para a criança M era pedir-lhe para fazer contagens contar, ou seja, tudo o que a obriga a alguma concentração e capacidade de raciocínio, esta criança não gosta.

A criança M menciona que gosta de vir ao jardim-de-infância e tanto a equipa educativa como os pais realçam a ideia, afirmando que vem sempre contente.

Apesar da criança M mencionar que gosta de brincar nos baloiços, também refere que gosta de vir ao jardim-de-infância para ir à piscina.

O que a criança M pensa que vem fazer ao jardim-de-infância	
Categorias mencionadas	Comentário da criança
Piscina	- “Gosto de ir à piscina à terça-feira”.
Jogar apanhada na relva do coreto	-“Jogar a apanhada co relva do coreto é muito divertido”.

TABELA 8 - O QUE A CRIANÇA M PENSA QUE VEM FAZER AO JI

Em conversa com o pai, ele refere que a criança M fala muita vez sobre a piscina que esteve na escola na festa de final de ano. É uma criança que gosta de brincar com as amigas, mas também gosta de ter o seu tempo e para as suas atividades sozinha.

Em geral, os pais das crianças disseram que os filhos tinham por hábito contar o que faziam durante o dia com entusiasmo, que gostavam muito das atividades desenvolvidas no jardim-de-infância e que se sentiam felizes por frequentar a instituição.

Depois de tratar todos os dados, posso concluir que a Abordagem de Mosaico é uma experiência importante para quem lida com crianças. Sendo elas o nosso principal interesse devíamos dar-lhes voz e sabermos ouvi-las e tentar saber o que elas pensam do JI e qual a razão pela qual vêm ao mesmo e a partir daí ter sempre em atenção o que elas dizem quando se elabora uma planificação ou se planeia uma atividade

Avaliando as opiniões das crianças, é visível o seu grande apreço e interesse pelo espaço exterior, nomeadamente os baloiços como espaço preferido no JI.

A criança S é mais ativa e dinâmica, e por isso, prefere locais mais amplos onde pode brincar em grupo. Já as crianças I e M são mais tímidas e reservadas, daí os seus interesses em locais onde podem ter brincadeiras com os seus pares em vez de brincadeiras em grande grupo.

O facto das crianças I e M serem mais reservadas que a criança S, não influenciou a recolha de dados, pois ambas deram a sua opinião, o que nos faz querer que todas as crianças podem dar o seu contributo e tem o direito de ser ouvidas, independente de ter mais ou menos à vontade. Há que ter paciência e esperar que a criança queira dialogar connosco, enquanto isso, o adulto deve tentar aproximar-se o mais possível à criança para que ela sinta confiança no adulto.

Com esta abordagem aprende-se a valorizar as competências das crianças e a possibilidade de estas serem ouvidas acerca dos temas que lhe dizem respeito (Oliveira-Formosinho, 2008). Foi muito importante este estudo para entender a

importância de ouvir as crianças, como refere Oliveira-Formosinho (2008, p. 91), “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”.

Capítulo II – Experiências – Chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. O Trabalho em grupo: um exemplo de integração na sociedade

“ O trabalho em grupo centrado na tarefa ou problema leva o aluno a colaborar com outros, como no grupo de trabalho nas empresas, a assumir um papel social, a tomar responsabilidade”(Postic, 1996, p. 85).

No decorrer da minha intervenção pedagógica procurei, juntamente com o meu par pedagógico, desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos.

Desde a minha primeira intervenção, ocorrida no período de observação, que me apercebi que todas as atividades diferentes das da sala de aula, por exemplo a comemoração de épocas festivas, onde estavam sempre em grupo eram bem aceites pelos alunos. Contudo, quando estes regressavam à sala de aula, os grupos já não funcionavam tão bem, preferindo os mesmos trabalhar individualmente.

Assim, achei por bem integrar, sempre que possível, o trabalho colaborativo nas diferentes atividades. No entanto, a turma não estava habituada a trabalhar nestes moldes e não era visível, pelo menos nos períodos de observação, a cooperação e entreajuda perante os colegas que não faziam parte do seu ciclo de amigos.

A escola devia ser um espaço que possibilitasse o diálogo, a cooperação e um trabalho que resultasse a partir de objetivos comuns (Fox, 1995 a, Tracker, 1995).

Contrapondo a importante relevância dada à competitividade, o professor devia criar um momento de maior equilíbrio entre a cooperação e a competitividade, através de situações que gerassem um clima de “ autodescoberta e descoberta do próximo “ de modo a que houvesse interação através da comunicação e da comunhão interpessoal (Andreola, 1983, p. 15).

Promover momentos de trabalho em grupo, com o intuito de encorajar os alunos a trabalhar em cooperação, seria facilitar a aprendizagem em situações de comunicação, de partilha e negociação. Slavin e os seus colaboradores (1995 a, 1995 b, cit. in Arends, 1995, p. 349) comprovaram, através de uma experiência, que uma escola que optasse, maioritariamente, em atividades didáticas para grupos, os seus alunos atingiriam uma maior evolução em termos de aprendizagem e demonstravam melhores competências de relacionamento social e aceitação de alunos com dificuldades.

Como referiram Edward et al (1999, p. 265), compartilhar, discutir e oferecer oportunidades para que haja *feedback* entre as crianças e seus companheiros são maneiras importantes de construir-se ideias, bem como de construir-se senso de coletividade num grupo.

Para cada dinâmica, o grupo teria indicações precisas para a resolução da atividade, depois dependia de cada grupo a forma como executava a mesma. O meu objetivo era identificar, se todos os membros do grupo tinham ou não, o mesmo grau de participação. Pois, tal como refere Vayer et al (1999) é a autonomia que permite a colaboração entre os seres humanos, isto é cada elemento deve ser autónomo nas suas atitudes e opiniões, para ser útil ao grupo.

Na primeira experiência, optei por formar os grupos sendo que um dos elementos tinha boas capacidades de aprendizagem e outro, segundo informações da orientadora cooperante, apresentava algumas dificuldades devido a vários fatores, tentando sempre que este se sentisse confortável no grupo. Como defende Vayer et al (1999), é a escolha dos parceiros que permite o sentimento de segurança, “que faculta um maior empenhamento numa atividade, o que promove a coesão” (Mucchielli, 1980).

Nesta mesma experiência fui-me apercebendo que alguns grupos trabalhavam e cooperavam entre si, o que na minha perceção me surpreendia, visto que os elementos que os integravam não pertenciam, habitualmente, ao seu ciclo de amigos. Neste sentido, achei que a turma, mesmo não estando habituada, conseguiu apresentar “competências de grupo”, que segundo Arends (1995), conseguiam conhecer-se e respeitarem o outro à medida que desenvolviam a tarefa.

De acordo com Dias (2004, p. 62), os grupos podem trazer vantagens aos alunos que os constituem. São elas: coesão, solidariedade, sentimento de pertença, desenvolvimento pessoal e social, partilha (...) e aceitação.

Numa outra fase, com a orientação da orientadora cooperante, e tendo em conta que nestas idades há que obedecer a um conjunto de regras para a formação de grupos, optei por formar os mesmos a partir da lista que identifica a turma, isto é, formar grupos com o primeiro e último da lista e assim sucessivamente, ou juntar os números pares e os números ímpares. Nesta experiência consegui atingir os objetivos e admirei-me com a relação entre os membros de cada grupo e a cooperação entre os grupos no geral.

O trabalho em grupo, durante a minha prática, sempre se focou na entreajuda e cooperação do mesmo. Sempre que havia uma dúvida ou, como se verificou na primeira experiência, um só elemento resolvia a tarefa e questionava o adulto antes de questionar o colega, eu tentei ter um papel de orientadora para que todos os grupos captassem e percecionassem a essência do que é o trabalho partilhado. Já Johnson e Holubec (1993, cit. in Lopes & Silva, 2009, p. 3) defendem que a aprendizagem cooperativa é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Este método, de acordo com Arends (1995, p. 16), tinha-se manifestado (...) eficaz na otimização do rendimento dos alunos, bem como “na melhoria das relações e éticas em turmas multiculturais”.

Numa visão global considero ter promovido um ambiente no qual os alunos e adultos aprenderam e ensinaram juntos “ numa atividade partilhada”(Lopes & Silva, 2009, p.9) em harmonia e em convívio entre eles.

Em suma, “ é através da partilha e da cooperação, das divergências e conflitos que a diversidade se expressa, mantendo a democracia viva “ (Freire, 1993), tendo o “ respeito pelos valores e singularidades de cada elemento”(Luft, 1976).

2. Projeto Doces e Sabores

2.1. Enquadramento Teórico

John Dewey ficou conhecido como o defensor do pragmatismo e acreditava que o conhecimento só se construía com o experimentalismo e os interesses dos alunos, apoiando-se na sua curiosidade natural. Assim, um dos seus principais objetivos para a educação de uma criança era vê-la como um todo, dando importância ao seu crescimento físico, emocional e intelectual, para que a educação se praticasse pela ação de cada aluno e não através de modelos predefinidos.

O trabalho com projetos quer na sala de aula, quer no seu exterior, e de acordo com as matérias lecionadas em termos teóricos, vai permitir aos alunos que de uma forma mais aprofundada e participativa, possam contribuir para a construção do seu próprio saber e aprendizagem. A pesquisa ou seja, a procura do saber por parte dos próprios alunos, torna-se muitas das vezes mais estimulante, do que apenas transmitido pelo próprio professor. Tudo isto, prova que a escola pode ser um motor ativo de aprendizagem e não apenas de transmissão de conhecimentos, deve haver uma constante interação entre a teoria e a prática. Desta forma, os alunos aprendem não só pela transmissão de conhecimentos, mas também pelo seu interesse e gosto sobre um tema a trabalhar. A função principal da escola passa, assim, por orientar a criança e levá-la a compreender o mundo que a rodeia através da pesquisa, debate procura de soluções, ocorrendo uma constante inter-relação entre as atividades escolares, as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade onde se encontra inserida (Andrade,2014)

As atividades baseadas em projetos na área educacional tem sido de grande aposta para o envolvimento de todas as crianças em métodos diferentes de aprendizagem, enriquecendo-as na construção do seu conhecimento. Em educação, o trabalho de projeto está associado a uma visão progressista da educação, em que os alunos desenvolvem competências essenciais como o espírito crítico, colaboração e comunicação, em resposta a questões ou problemas com maior ou menor grau de complexidade. Assim, o processo de aprendizagem está centrado nos alunos, uma vez que estes escolhem os temas dos projetos que vão desenvolver, investigam e apresentam o resultado final. No entanto, o papel do professor torna-se essencial neste processo, uma vez que os conteúdos não têm todos o mesmo valor ou importância do ponto de vista curricular, cabendo ao professor fazer uma triagem dos resultados obtidos, para que não haja fuga ou excesso de informação relativamente à temática pretendida.

Neste sentido, o conceito de projeto educacional entende-se como um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos para a resolução de um eventual problema, oportunidade, necessidade, desafio ou interesse de uma instituição escolar.

2.2. Fundamentação da escolha do tema

Cada criança possui um conjunto de experiências e saberes que foram experienciados ao longo das suas vidas, através do contacto que estabeleceram com o meio que as rodeava. A escola, como instituição educativa, deve valorizar e ampliar essas experiências e saberes, para que os alunos realizem aprendizagens complementares. Deve ter-se em conta os interesses e o meio local dos alunos, para que a aprendizagem seja feita e permita que os mesmos construam o seu conhecimento com gosto e empenho. É de notar que nestas idades a aprendizagem flui com situações/objetos concretos.

Como foi mencionado, o meio local é um objeto privilegiado de aprendizagem, pois é através do meio próximo, que as crianças aprendem e conhecem as realidades passadas, a partir das referências que lhes são fornecidas.

Este projeto será um mote para abrir mentalidades e tornar as crianças observadoras ativas com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Mesmo que isto seja possível para todos, não é essencial que todos percorram os mesmos caminhos, para se apoderarem de novas aprendizagens. O que se pretende é que cada aluno consiga criar o seu leque de conhecimento e o reverta em aprendizagens significativas acerca do seu meio local.

Assim, conseguimos que o projeto fosse ao encontro de um dos blocos do programa de Estudo do Meio, “À descoberta dos outros e das instituições”, nomeadamente no módulo 1, unidade 2. No entanto, acreditámos que este projeto poderia ser transversal a todas as áreas do 1.ºCEB, ajustando-se a cada uma delas per si.

Os doces conventuais/ tradicionais das diferentes localidades têm sido um forte impulso ao turismo local. Para além dos diferentes monumentos, existem excursões, em algumas localidades para visualizarem a confeção dos mesmos. A vila de onde pertencem o grupo de alunos é bastante conhecida pela confeção de um desses doces. Como tal, decidimos avançar com este projeto, para que as crianças conhecessem um pouco do passado local. Assim, era nosso objetivo com este projeto que os alunos passassem a valorizar e a respeitar o seu património gastronómico.

2.3. Situação Geradora

Desde o momento de observação apercebemo-nos de que este grupo de alunos comentava muito sobre a queijada da sua localidade, chegando mesmo a questionar-nos sobre a nossa opinião relativamente à mesma.

“ (...) Tentúgal, terra de recordações, tem ainda, a dar-lhe fama, os seus magníficos pastéis de grande aceitação nacional, herança deixada pelas antigas freiras Carmelitas, de excelente recheio e ótimo folhado, e que fazem a delícia do viajante (...)” (Conceição, A.,S., 1992, p. 306).

Por não sabermos informações concretas sobre todos os doces do concelho de Montemor-o-Velho e aproveitando a nossa intervenção para introduzir o texto poético e suas características, decidimos apresentar à turma um poema da autoria de

uma residente de Tentúgal (vide apêndice 20), sobre o pastel da mesma localidade. Para uma melhor compreensão do poema, optámos por contar um pouco da história deste doce conventual e, no seguimento da nossa exposição, eles interrogaram-nos também sobre a espiga doce e a pinha de Montemor, o que demonstra o seu conhecimento relativamente à diversidade da doçaria comercializada nas localidades do concelho. Neste sentido e estando num local muito conhecido pela sua iguaria, partimos para a descoberta de todos os doces conventuais/ tradicionais pertencentes a este concelho.

Após a situação geradora deste projeto, foi importante fazer uma rede de tópicos a partir daquilo que os alunos queriam saber sobre os doces conventuais/tradicionais do concelho de Montemor-o-Velho. Desta forma, partimos da seguinte pergunta-chave: *O que queres saber sobre o teu concelho, Montemor-o-Velho?* (vide apêndice 21)

2.4. Objetivos

Após chegarmos à questão geradora, foi necessário estabelecer objetivos gerais e específicos, partindo daquilo que desejávamos saber e desenvolver com o projeto. Para interligar a nossa prática pedagógica a este projeto, foi necessário ligá-lo a todas as áreas de conteúdo, desenvolvendo atividades que se enquadrassem com aquilo que os alunos pretendiam alcançar.

2.4.1. Objetivos gerais:

- Conhecer/reconhecer os doces conventuais do Concelho de Montemor-o-Velho;
- Conhecer/visualizar a confeção de alguns doces;
- Aprender a sua história;
- Compreender mitos;
- Valorizar o património gastronómico local.

2.4.2. Objetivos específicos:

- Identificar as localidades que pertencem ao Concelho de Montemor-o-Velho;
- Selecionar os locais do Concelho de Montemor-o-Velho com doces conventuais;
- Pesquisar a história de cada doce;
- Enumerar os ingredientes necessários para determinada confeitaria;
- Interpretar o significado de uma confraria;
- Organizar uma mini-feira conventual para toda a comunidade escolar;
- Apresentar trabalhos realizados na mini-feira (exposição);

2.5. Calendarização⁹

Ao analisarmos o nosso período de estágio, tivemos que calendarizar todas as atividades para que o projeto culminasse com o fim da nossa prática. Assim, foi fulcral que este projeto coincidisse desde logo, com o começo das nossas práticas individuais.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
nov.																															
dez.																															
jan.																															

Legenda:



Tratamento/análise de um pequeno texto sobre um dos doces conventuais e resolução de problemas matemáticos relacionados com o tema.



Pesquisa na sala de informática sobre os doces tradicionais/conventuais



Entregas das pesquisas para a elaboração de um portefólio;

⁹ Todas as atividades aqui nomeadas podem ser conhecidas e analisadas no apêndice n.º 22



Apresentação à turma sobre as pesquisas individuais (vide apêndice 23).



Redação de um texto coletivo sobre um tipo de queijada e desenho manual do doce pesquisado individualmente.



Palestra com a confraria do pastel de Tentúgal e a presença do presidente da junta de freguesia da localidade onde realizei a minha prática pedagógica (vide apêndice 24);.



Visita a um local de confeção de um tipo de queijada(vide apêndice 25);



Demonstração da confeção do pastel e da queijada de Tentúgal (vide apêndice 26) e elaboração de uma receita nova resultante da visualização dos ingredientes que integram a receita original.



Minifeira conventual e exposição de trabalhos a toda a comunidades escolar(vide apêndice 27).

2.6. Indicadores de Avaliação do Projeto

No fim de cada atividade tínhamos sempre um momento de diálogo com os alunos, de modo a saber qual a sua opinião relativamente à atividade em que tinham participado. Posteriormente, reunimos as suas opiniões e construímos uma tabela. (vide apêndice n.º28). Desta forma, pretendíamos que cada conclusão tirada a partir das diferentes atividades, nos permitisse conhecer a opinião dos alunos e que fosse possível perceber o que realmente foi aprendido, que técnicas e estratégias foram utilizadas em cada momento do projeto. (Katz,L., & Chard, S., 1997, p.258)

2.7. Reflexão final¹⁰

Ao iniciarmos a nossa prática individual, o grupo automaticamente mostrou-se muito curioso para desenvolver este projeto, começando por fazer algumas perguntas que serviram de base, para desencadear todas as atividades que envolveram o mesmo. E assim, o projeto “Doces e Sabores” ganhou os alicerces necessários para sustentar todo o trabalho que viria a ser desenvolvido. No que respeita às atividades, elas foram pensadas segundo as curiosidades e algumas dúvidas dos alunos. À medida que o tempo foi passando, pensámos que o projeto poderia ter asas para voar mais alto, contudo não nos foi possível por falta de tempo.

Partindo do propósito que delineámos para o nosso projeto, consideramos que globalmente, o processo poderia ter incidido de forma mais aprofundada sobre a história e origens de todos os doces trabalhados nas pesquisas dos alunos. Contudo, as visitas de pessoas diretamente relacionadas com a confeção dos mesmos juntamente com as pesquisas previamente realizadas pelos alunos permitiu-nos, a todos, alcançarmos os nossos principais objetivos, ou seja a tomada de consciência da existência de doces típicos nas zonas envolventes e a sua respetiva confeção.

Por último, também foi possível compreendermos de que forma é possível desenvolver projetos a par com o currículo, sem que haja grande incumprimento dos objetivos de cada período para determinado ano de escolaridade. Também, não podemos esquecer, que o grupo com que ficámos era muito recetivo à novidade e despertava-lhes grande interesse ir à procura do desconhecido.

¹⁰ Reflexão retirada parcialmente do relatório do projeto

Capítulo V - A Educação e a arte de Educar – Refletir na prática profissional

A intencionalidade educativa da educação pré-escolar preconiza uma ação educativa que promove nas crianças aprendizagens significativas (Ribeiro, 1996,p.45). Na Lei-quadro nº5 de 1997 afirma-se que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (cit. por Ministério da Educação, 1997, p.15). Perante isto, é de realçar que esta é uma etapa crucial para um desenvolvimento global da criança. Segundo o Ministério da Educação, é nesta etapa que devem ser criadas condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, é importante que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender (Ministério da educação, 1997, p.17).

A pertinência da Educação Pré-escolar reside neste pressuposto, tendo em conta que é nesta fase que as crianças desenvolvem as capacidades e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida. Seguindo esta compreensão da educação, torna-se pertinente abordar o posicionamento e papel do educador/professor. Enquanto membro da Equipa Pedagógica, entende-se que o educador/professor se deve constituir como um coordenador de metas emancipadoras, reflexivo, investigador e crítico. Deve igualmente assumir-se como mediador, orientador criativo e respeitador das decisões que por sua vez, devem ser fruto de discussões com o grupo de crianças. Neste sentido, o educador/professor deve assumir-se como facilitador de aprendizagens que permitam ao grupo de crianças aprender a aprender. A postura do Educador/Professor constitui-se como sendo relevante e determinante no processo de ensino-aprendizagem de cada uma das suas crianças/alunos e do grupo/turma em geral. Ele deve ser capaz de proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento, de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 1997, p.26), através de atividades

suficientemente desafiadoras, mas não demasiado exigentes, na medida em que este último fator pode levar à desmotivação da criança e do grupo.

O profissional de educação deve ainda proporcionar situações que despertem a curiosidade da criança/aluno e que potenciem a sua capacidade de pensar e de agir, encorajando-a a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades. Sendo assim, e repetindo o que nos dizem as orientações curriculares, o Educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta. (Ministério da Educação, 1998, p.145). O educador/professor deve facilitar e garantir a qualidade de ensino do seu grupo de crianças, bem como, e se necessário, recorrer à diferenciação pedagógica de modo a combater dificuldades mais vincadas em cada criança. Essa diferenciação pedagógica é crucial e deve ser visível na ação diária do educador/professor, face ao contexto educativo em que se encontra.

Antes de se iniciar qualquer tipo de processo, o educador/professor deve sempre observar o grupo no geral e na sua individualidade, para que assim conheça os seus interesses, angústias ou até maiores dificuldades. Sanches, em 2001, afirma que o educador/professor é tal e qual um detetive que de lupa em riste descobre aquilo que nem o próprio muitas vezes se apercebe (cfr. Sanches, 2001).

A planificação é outro aspeto chave da vida de um educador/professor, já que permite refletir e avaliar o trabalho que se vai realizando ao longo do tempo, para que se consiga fazer as alterações necessárias, para que aconteça uma aprendizagem significativa. Nos planos de aula, o educador/professor deve começar por definir o objetivo daquela aula, o que pretende que os alunos aprendam. De seguida, deve questionar-se sobre como o vai fazer, qual será a melhor forma para ajudar os alunos a aprenderem e atingirem, assim, os objetivos definidos no início. É nesta fase que são pensadas as atividades a realizar. Estas não são mais do que a criação da estratégia para cada aula. Para que no final, a avaliação seja positiva é importante que os alunos saibam, desde o início, os objetivos que é suposto eles conseguirem atingir (cfr. Cardoso, Jorge, 2013).

A avaliação é, sem dúvida, aquela que os alunos mais temem. Por esta razão, o professor deve ser cauteloso e cuidadoso na forma como avalia, para que a maioria

dos alunos fique com a ideia de que a avaliação foi “justa”. A avaliação deve ser um processo contínuo e um “suporte ao planeamento” (ME,1997, p.27) e, essencialmente formativa, naquilo que diz respeito à Educação Pré-Escolar. A observação, as grelhas de avaliação e os portfólios, são alguns dos instrumentos que podem ser usados como meio de avaliação.

No que diz respeito ao 1.º CEB, a avaliação dos alunos “incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo (...)” (Artigo 5º do Despacho Normativo nº 24 A/2012). Pode, então, considerar-se que a avaliação pode ser do tipo diagnóstica, formativa e sumativa, já discriminadas no Capítulo I- Anexo n.º 1. Como suporte à avaliação são de enorme importância os “(...) instrumentos de regime sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno.” (ME, 2004, p.25). É fundamental que o aluno também participe na sua avaliação de forma a consciencializar o seu percurso escolar. Assim, ele será capaz de identificar as suas falhas e fazer os seus próprios juízos, ganhando responsabilidade relativamente às suas aprendizagens.

O interesse central da prática de um educador/professor é sem dúvida a criança/aluno e a sua constante evolução. Como Piaget (1993, p. 87) relata, a criança possui várias fases de desenvolvimento até chegar à vida adulta e essas fases devem ser respeitadas por todas as pessoas que têm ou terão influência nesse desenvolvimento.

A Educação promove deste modo “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º da lei nº 49/2005, de 30 de agosto). Para Paulo Freire (2001), o maior objetivo da educação é consciencializar o aluno e, para isso, o educador deve ser consciente, pois somos “intelectuais transformadores” (Revista científica eletrónica de pedagogia nº 9, 2007, p.4).

Ao longo do tempo, estes conceitos e a importância que se dá à educação e ao educar têm vindo a evoluir. Ser um agente da educação exige, não só conhecimento como também, uma grande entrega pessoal e uma constante e adequada formação contínua. O educador/professor deve ter em conta que o principal objetivo do ensino não é que os alunos saibam conteúdos, mas antes desenvolver competências que, de forma consolidada, saibam aplicar aos desafios que a vida lhes apresenta .

Segundo Arends (1995, p. 8), até há bem pouco tempo, a preparação dos professores era mínima e pouco se esperava do seu desempenho. Porém, as expectativas erigidas pelas entidades políticas, económicas e culturais em torno do ensino, conduziram a que a profissão de educador ou professor se afigurasse de extrema importância para a sociedade (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Como tal, a formação mínima solicitada, outrora, a estes agentes educativos, agora, é imposta, em complementaridade, com preparações mais específicas.

Parafraseando Arends (1995, p. 8), aos professores do século XXI será exigida proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidades de reflexão e de resolução de problemas.

Refletir, na sua verdadeira essência, pressupõe uma análise de uma determinada ação ou situação tendo como objetivo a sua reformulação sempre que necessário for. Nesta linha, e conduzindo o processo de reflexão para a pessoa do docente, importa clarificar a importância do refletir no profissional de educação. Assim, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p.33).

Na aceção de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97), a reflexão acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. Através desta análise, o educador/professor reflete criticamente sobre os pontos mais e menos positivos da sua prática, equacionando, quando necessário, novas estratégias que visem uma melhoria da qualidade do ensino. Efetivamente, como defendem os autores supracitados, a génese da “evolução” e do “desenvolvimento profissional”

assentam nos pilares da reflexão crítica que o educador e o professor não devem descurar nas suas práticas educativas (Amaral et al., 1996, p. 97).

Partilhando dos ideais aqui manifestados, Lalanda e Abrantes defendem que o processo reflexivo “constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (1996, p. 57-58).

Porém, há que salientar que nem todos os profissionais estão “disponíveis” para refletir. Evidentemente, o processo reflexivo implica, por vezes, a necessidade de admitir, enquanto profissional, que o caminho percorrido não foi o mais ajustável a uma determinada abordagem. Esta capacidade reflexiva de avaliar a prática e de refletir para reformular nem sempre está presente em todos os profissionais. Por seu turno, há que considerar que existem profissionais dedicados que se esforçam por desenvolver uma prática exímia e, como tal, apresentam uma postura reflexiva ao longo da sua carreira profissional (Arends, 1995).

Nesta perspetiva, entende-se que a reflexão se traduz no desenvolvimento da capacidade de partilha, de reformulação, de procura da melhor forma de agir prevenindo, deste modo, a estagnação e o acomodar-se naquilo que já se sabe e que não se quer reaprender, ou seja, recusar-se que um docente é também um continuado aprendiz, que procura no exercício da sua prática conduzir os alunos a aprendizagens significativas.

Arends (1995) remete-nos para um aspeto a ter em conta no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem ao referir-nos que, mesmo na presença de bons educadores/professores, nem todas as crianças e alunos apresentam predisposição para a aprendizagem, sendo, então prioritário verificar o porquê desta falta de empenho e, como motivar os alunos para a sua própria aprendizagem. É necessário entender-se que, o processo de ensino-aprendizagem não se constrói somente nas instituições educacionais, mas também em parceria com as famílias, com a comunidade envolvente onde as crianças se encontram integradas. Daqui, ser fundamental que neste processo educacional, o docente reflita na importância de

envolver a escola, a família e a comunidade como forma de promover nas crianças a vontade intrínseca de aprender.

Refletir implica, de facto, todo um conjunto de pensamentos que percorrem a mente de quem reflete e de quem deve ter em consideração a melhor forma de agir para promover situações de eficazes aprendizagens. Para tal, é imprescindível que o docente formule questões no sentido de dar significado a uma prática que pretende que seja adequada às suas crianças/alunos. Neste sentido, o seu ato de pensar durante a ação, após a ação pedagógica e na possibilidade de reformular essa mesma ação confere-lhe competências, atributos valiosos, uma vez que tem a capacidade de desenvolver uma prática de qualidade visando um melhoramento da sua ação. Como nos refere Perrenoud (2001, p. 50), “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional.

Embora, cada profissional deva refletir, esta atitude não deve ser feita de forma isolada, pois, ao partilhar com outros colegas e com toda a escola as suas dificuldades e intenções, tornará mais significativa a sua ação. Alarcão (2010) alerta-nos para este facto ao assumir que o docente não pode agir isoladamente na sua escola, pois é neste local que ele, em conjunto com outros colegas, constrói a profissionalização docente. Quanto à escola, esta deve estar organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas entre os profissionais de educação (Alarcão, 2010).

Considerações Finais

Com a realização deste estágio didático-pedagógico, pude colocar em prática grande parte dos conhecimentos adquiridos, teoricamente, no contexto sala de aula e também, aprofundar práticas adquiridas em estágios anteriormente realizados, sem descurar que as situações diferem entre si, pois estamos a falar de crianças muito novas e que dependem muito de nós, para desenvolver a sua aprendizagem.

Senti, principalmente, na Educação Pré- Escolar, alguma dificuldade de integração, dado que eram crianças muito pequenas e eu não estava habituada a contactar tão de perto com as mesmas. Foi um processo de evolução gradual, o qual permitiu que eu me aproximasse das crianças e elas de mim, numa cada vez maior atitude de confiança e afeto. Contudo, senti-me um pouco perdida em como agir em determinadas situações pontuais, o que me levou a seguir/copiar as atitudes da educadora cooperante, pois não tive autonomia para resolver as mesmas. Quando apresentei algumas atividades, embora estas tenham sido ajustadas e acolhidas por parte das crianças, tive a noção que não surpreenderam a educadora.

Relativamente ao 1.ºCEB, a minha integração foi feita de forma menos preocupada, mas sempre com a sensação de alguma insegurança e distanciamento perante a turma. A minha intervenção inicial era sempre muito cautelosa, pensava muito no que me afunilava e não me dava a conhecer. Também tenho consciência que isto acontece devido à minha personalidade, pois sou muito reservada, não me deixo conhecer sem ter muita confiança e não sou pessoa de me expor demasiado ou mesmo nada, quando me sinto insegura. Sendo assim, fui-me apercebendo que se continuasse assim, não iria aproveitar este estágio da melhor maneira e que não conseguiria provar a mim mesma, que teria perfil para esta profissão, pois uma pessoa pode gostar de determinada área, mas se não tiver vocação dificilmente terá frutos. Desta forma, gostaria de realçar a importância da fase de observação, a qual nos permite ganhar mais confiança, estabilidade e equilíbrio durante a prática pedagógica. Esta respetiva prática exigiu-me organização, planeamento e realização de um conjunto de registos, os quais me facilitaram o desenvolvimento das minhas atividades e o sucesso das mesmas. Foi uma formação em contexto de trabalho muito

produtiva, muito recetiva e participativa por parte dos alunos e, apenas por falta de tempo, não aprofundei as atividades planificadas, mas tão desejadas pelo grupo de trabalho.

É a formação prática que nos vai fornecer a maior parte dos instrumentos necessários ao nosso futuro profissional, pois é o contato direto com os alunos e a capacidade de resolução de cada problema, que nos torna mais fortes e capazes para situações futuras. Esta mesma prática ajuda-nos a completar e a consolidar conhecimentos adquiridos, mas junto de um público-alvo bastante sensível e diversificado, que exige muita atenção e dedicação, chamado crianças. São elas que nos desafiam, põem à prova a nossa atenção, capacidade e criatividade de lidar em grupos e em ambientes tão complexos.

Esta minha experiência foi enriquecedora, não só do ponto de vista didático mas também, em termos sociais e culturais, pois ser educadora/professora implica trabalhar em grupo, contactar e socializar com os outros, para além de exigir uma adaptação ao meio envolvente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.ª ed). São Paulo: Cortez Editora;

Albuquerque, F. (2000) - *A Hora do Conto- Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola* -Lisboa: Editorial Teorema;

Amaral, M., Moreira, M., Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão*. In Alarcão, I. (Org). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora;

Andreola, B.(1983). *Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro*. (2.ªEd). Petrópolis: Vozes;

Andrade, J. *O papel da escola na sociedade contemporânea: Desafios e possibilidades*, 2014. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-desafios-e-possibilidades/119040/#ixzz48p08Elk3>. Acesso em 14 de dezembro de 2014

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill;

Cardoso, J.,R.(2013). *O professor do Futuro*. Guerra e Paz;

Clark, A., Moss, P. (2011). *Listening to Young Children* . London: ncb.

Clark,A., Statham,J. (2005). *ADOPTION & FOSTERING*,29 (1);

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira*

Dias, F. N.(2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget;

Eccles, J., Gootman, J. (2002). *Community Programs to promote Youth Development*. Washington: National Academy;

Edward, C., Gandini,L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança- a abordagem de Reggio Emilia na Educação da 1.ª Infância*. Porto Alegre: ARTMED;

Freire, P.(1993). *Política e Educaação*. São Paulo: Cortez;

Hohmann, M., Weikart, David P. (2011) - *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 6ª edição;

Lalanda, M., Abrantes, M. (1996). *O conceito de reflexão*. In Dewey, J. & Alarcão, I. (Org). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora;

Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora;

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC;

Martins, A.(2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta;

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Básica*. Lisboa: DGIDC;

Moyles,J.R., et al (2006). *A Excelência do Brincar* (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 1994).

Mucchielli, R. (1980). *O Trabalho em Equipe*. São Paulo: Martins Fontes;

Oliveira-Formosinho,J. (1996b). *A Contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância*. In J.Oliveira-Formosinho (coord), Modelos Curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora;

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância entre os saberes e os afetos entre a sala e o mundo*. In Oliveira-Formosinho, J. & Lishimoto, T. (2002). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson;

Oliveira-Formosinho, J. (2008) – *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora;

Piaget (1993). *A psicologia da Criança*. Porto: Edições ASA;

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica de sucesso escolar*. Porto: Editora Porto;

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora;

Sim-Sim, I., Silva, A. C, Nunes, (2008), *Linguagem e comunicação no jardim de Infância*, Lisboa, DGIDC – Ministério da Educação;

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência socioemocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vayer, P. & Roncin, C. (1989). *A Criança e o grupo*. (Trad. Joni Wolff). Porto Alegre: Artes Médias (Original publicado em 1987)

Veloso, R.M. (2002). “*“Curtir” Literatura Infantil no Jardim de Infância*”. Leitura Literatura Infantil Ilustração Investigação e prática docente (Coord.) Viana; F.L; Martins, M.; Coquet, E. Universidade do Minho, Bezerra;

Villas-Boas; M.A. (2002) “*Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva* .Leitura Literatura Infantil Ilustração Investigação e prática docente (Coord.) Viana; F.L; Martins, M.; Coquet, E. Universidade do Minho, Bezerra;

Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis- Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (Trad. Maria Isabel Donas Botto). Braga: Psiquilíbrios Edições (Original publicado em 2005).

Legislação:

Circular 4: Avaliação na Educação Pré-Escolar, 2011, p. 1).

Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro Diário da República, n.º4 – 1.ª série A, Ministério da Educação, Lisboa;

Decreto-lei 49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei 241/2001- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor de 1.ºCEB;

Lei-Quadro n.º 5/1997 de 10 de fevereiro de 2002 – Objetivos da Educação Pré-Escolar

Anexos

Anexo n.º 1

Tipo de avaliação	Finalidades	Forma de Expressão	Periodicidade	Responsáveis
Diagnóstica	Destina-se a verificar se o aluno tem os pré-requisitos necessários para iniciar o estudo de determinado assunto.	Descritiva e qualitativa.	No início do ano e/ou de cada unidade de estudo.	O Professor Titular de Turma.
Formativa	Destinada a informar o professor, o aluno e o encarregado de educação sobre a qualidade do processo ensino aprendizagem e sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo.	Descritiva e qualitativa.	Sistemática e contínua.	O professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores.
Sumativa	Juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores dos alunos, tendo como referência os objetivos definidos a nível nacional e a nível de escola.	Descritiva e qualitativa.	Ordinária: no fim de cada período letivo.	O professor titular da turma em articulação com o respetivo conselho de docentes.

FIGURA 1 - GRELHA DISCRIMINATIVA DOS TIPOS DE AVALIAÇÃO.

Apêndices

Apêndice 1 – Confeção das bolachas de manteiga



ILUSTRAÇÃO 3,4,5 – AS CRIANÇAS PARTICIPARAM EM TODOS OS PASSOS DA CONFEÇÃO DAS BOLACHAS



ILUSTRAÇÃO 6 - AS BOLACHAS JÁ COZIDAS NO FORNO



ILUSTRAÇÃO 7 – PRODUTO FINAL PARA SER ENTREGUE ÀS MÃES.

Apêndice 2- Gráfico de Barras “Qual o meu espaço exterior preferido?”

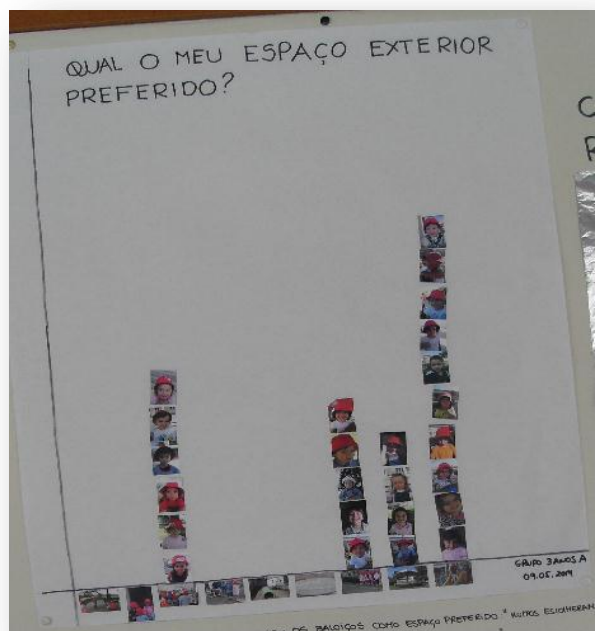


ILUSTRAÇÃO 8 – GRÁFICO DE BARRAS CONCLUÍDO

Apêndice 3- Conclusão com o Gráfico de Barras

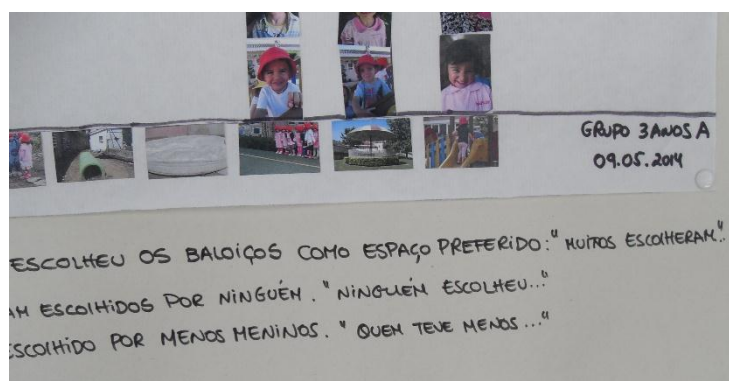
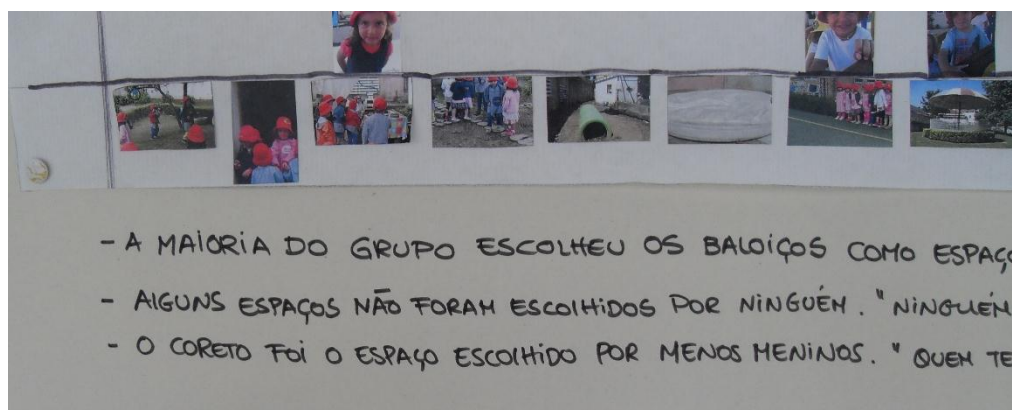


ILUSTRAÇÃO 9,10 – LEGENDA DO GRÁFICO DE BARRAS AQUANDO DA EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS COM AS CRIANÇAS.

Apêndice 4– Construção dos Ecopontos



ILUSTRAÇÃO 11 – SECAGEM DOS BALDES FORRADOS COM JORNAL E COLA BRANCA

ILUSTRAÇÃO 12 – LOCAL ONDE FORAM COLOCADOS OS ECOPONTOS NO FIM DE SEREM TERMINADOS.

Apêndice 5 – Atribuição das cores pelas crianças



ILUSTRAÇÃO 13 – IDENTIFICAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM A COR DO ECOPONTO QUE LHE CABIA ENCHER.

Apêndice 6 – Verificação do lixo dos ecopontos





ILUSTRAÇÃO 14, 15, 16– NO FINAL, TODAS AS CRIANÇAS VERIFICARAM O LIXO COLOCADO NOS ECOPONTOS, VERIFICANDO SE A SEPARAÇÃO TINHA SIDO BEM CONSEGUIDA.

Apêndice 7 – O jogo “Rei Manda” utilizando um dado



ILUSTRAÇÃO 17 – MOMENTO EM QUE ERAM DADAS AS REGRAS DO JOGO.

ILUSTRAÇÃO 18, 19 - AS CRIANÇAS SEGURAVAM E CONTAVAM O NÚMERO DE VEZES QUE TODOS TÍNHAMOS DE FAZER O QUE O REI MANDAVA.

Apêndice 8 – Ida à Biblioteca: A história “O Lobo Mau Xau-Xau” e o manuseamento de livros



ILUSTRAÇÃO 20 – VISITA À BIBLIOTECA, ONDE FORAM APRESENTADOS TODOS OS ESPAÇOS.

ILUSTRAÇÃO 21, 22 – LEITURA E PEQUENA ENCENAÇÃO DA HISTÓRIA.

ILUSTRAÇÃO 23 – TODAS AS CRIANÇAS PODIAM ESCOLHER UM LIVRO PARA FOLHEAREM E TROCAREM COM OS COLEGAS.

Apêndice 9 – Flanelógrafo : A História da Tartaruga Nancy



ILUSTRAÇÃO 24 – FLANELÓGRAFO COM A APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DA TARTARUGA.

Apêndice 10 – Instrumentos Musicais



ILUSTRAÇÃO 25,26,27 – IDENTIFICAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DOS DIFERENTES INSTRUMENTOS MÚSICAIS E POSTERIOR ARRUMAÇÃO NA CAIXA APROPRIADA.

Apêndice 11 – Manta de Retalhos



ILUSTRAÇÃO 28,29,30 – PINTURA DOS VÁRIOS TECIDOS QUE COMPUSERAM A MANTA DE RETALHOS.

ILUSTRAÇÃO 31 – MANTA DE RETALHOS (PRODUTO FINAL).

Apêndice 12 – As regras da Casa das Histórias



Falar baixinho;



Andar devagar;



Fazer um esforço para portar bem;



Cuidar dos livros;



Arrumar os livros nas prateleiras;



Não por os pés em cima das prateleiras;



Só podem estar 8 meninos;



As almofadas e os livros devem ficar sempre na casa das histórias.

ILUSTRAÇÃO 32 – LISTA DAS REGRAS ESCOLHIDAS PELAS CRIANÇAS

Apêndice 13 – Divulgação do Projeto aos Pais



ILUSTRAÇÃO 33,34,35,36,37, 38 – APRESENTAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS E POSTERIORMENTE AS ATIVIDADES QUE OS PAIS E CRIANÇAS TERIAM QUE REALIZAR

Apêndice 14 – Exemplo de uma planificação

Áreas	Dominios	Metas	Descritores	Estratégias/Atividades	Recursos	Crítérios	Técnicas
Português	Leitura e Escrita	-Planificar a escrita de textos.	-Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.	-Redação de um texto individual sobre a pesquisa elaborada, relacionada com o projeto e sua ilustração.	-Folha pautada, -Lápis de cor, -Lápis de carvão, -Borracha.	- O aluno é capaz de redigir um texto narrativo de forma correta. - O aluno exprime-se com um tom de voz audível.	
	Oralidade	-Produzir um discurso oral com correção.	-Identificar a informação essencial; -Usar a palavra com tom de voz audível.	-Apresentação à turma do seu doce preferido, bem como algumas curiosidades sobre a sua pesquisa.			

Matemática	Geometria	-Reconhecer propriedades geométricas.	-Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».	-Desenhar circunferências utilizando o compasso, para decorar a árvore de natal.	-Compasso, -Folha de papel cavalinho, -Tintas, -Pinceis, -Marcadores, -Cola	- O aluno utiliza corretamente o compasso.
Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	-Garantir a aquisição, consolidação e desenvolvimento da aprendizagem.	-Jogos. -Filme.	- <u>Poddy Paper</u> : Os duendes na descoberta das prendas. -Visualização de um filme "O Expresso Polar".	-Envelopes, -Folhas brancas, -Cartolina, -Filme, -Pipocas, -Bilhetes cinema	- O aluno é capaz de responder corretamente às questões apresentadas sobre a matéria lecionada. - O aluno percebe o objetivo do filme.
Expressões	Plástica	-Utiliza diferentes técnicas na composição plástica (o desenho, e a pintura).	-Aplicar os conhecimentos em novas situações.	-Desenho de natal: construção de puzzles.	-Folhas brancas, -Cola, -Tesoura	-O aluno utiliza diferentes técnicas da composição plástica. -O aluno é capaz de construir puzzles.

ILUSTRAÇÃO 39,40 – MODELO DE PLANIFICAÇÃO UTILIZADA

Apêndice 15– Exemplo de um plano de aula

Português

- Apresentação das pesquisas individuais à turma sobre os doces tradicionais (projeto).
- Redação de um texto narrativo sobre o seu doce preferido e ilustração do mesmo.

Matemática

- Desenhar circunferências utilizando o compasso.
- Decorar os círculos para expor na árvore de natal.

Estudo do Meio

- Jogo: Peddy Papper (atividades de consolidação das diferentes áreas de conteúdo).

Expressões

- Recorte e colagem de peças de um puzzle: Cada criança terá um desenho, pintado por eles, alusivo ao natal.
Esse desenho será traçado com peças de um puzzle, cada criança terá de recortar e dar ao colega do lado para o montar.

Dia 16 de dezembro de 2014

Estudo do Meio

- Visualização de um filme de natal “O Expresso Polar”.
Aquisição de um bilhete de cinema: com base no comportamento dos alunos (manter o silêncio), serão distribuídos bilhetes a cada um, podendo, assim, visionarem o filme.

Apêndice 16 – Atividades em pequenos grupos na área da matemática usando as bandeiras



ILUSTRAÇÃO 41 – MOMENTO INICIAL DA ATIVIDADE: CADA GRUPO RECEBE AS SUAS BANDEIRAS

ILUSTRAÇÃO 42 – LEITURA DO PROBLEMA NUM TOM AUDÍVEL PARA POSTERIOR RESOLUÇÃO

Apêndice 17 – Atividades em pequenos grupos na área de português

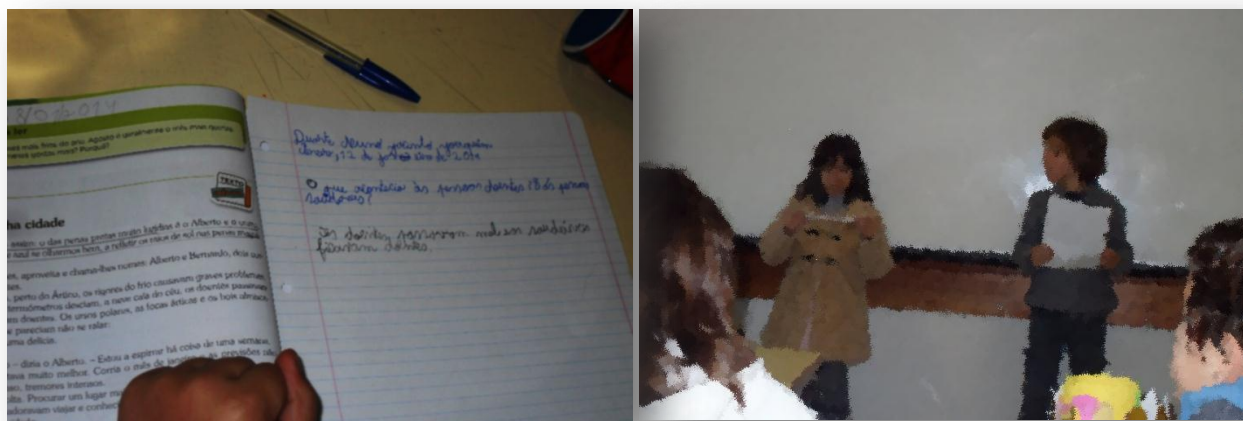


ILUSTRAÇÃO 43- EXEMPLO DE UM REGISTO DO GRUPO COM A PERGUNTA SOBRE O TEXTO

ILUSTRAÇÃO 44 - APRESENTAÇÃO AOS COLEGAS DO TRABALHO REALIZADO A PARES.

Apêndice 18– Jogos tradicionais do concelho de Montemor-o-Velho



ILUSTRAÇÃO 45- PONTO DE PARTIDA – ORGANIZAÇÃO DE UMA FILA

ILUSTRAÇÃO 46- INÍCIO DO JOGO DO SACO



ILUSTRAÇÃO 47 - JOGO DA CORDA – CADA CRIANÇA SALTAVA INDIVIDUALMENTE

ILUSTRAÇÃO 48 - TODAS AS CRIANÇAS CONTAVAM O NÚMERO DE SALTOS DO COLEGA, ENQUANTO ESPERAVAM PELA SUA VEZ.

Apêndice 19 – Poema sobre o pastel de Tentúgal

Pastel, Pastelinho

Delicioso e apetitoso,

Tentúgal é o caminho

Não há mais saboroso.

Feitos de massa fina

Com doce de ovos por dentro

Saído das mãos das freirinhas,

Que vivem no Convento.

Da sua massa fina,

Lia-se a carta de amor,

Com letra pequenina

Tinha outro sabor.

Não eram para toda a gente

Nem para a classe pobre,

Mas para grandes fidalgos

Como o António Nobre.

Residente e pasteleira de Tentúgal

ILUSTRAÇÃO 49- POEMA APRESENTADO NA PRIMEIRA AULA

Apêndice 20 – Teia de Ideias

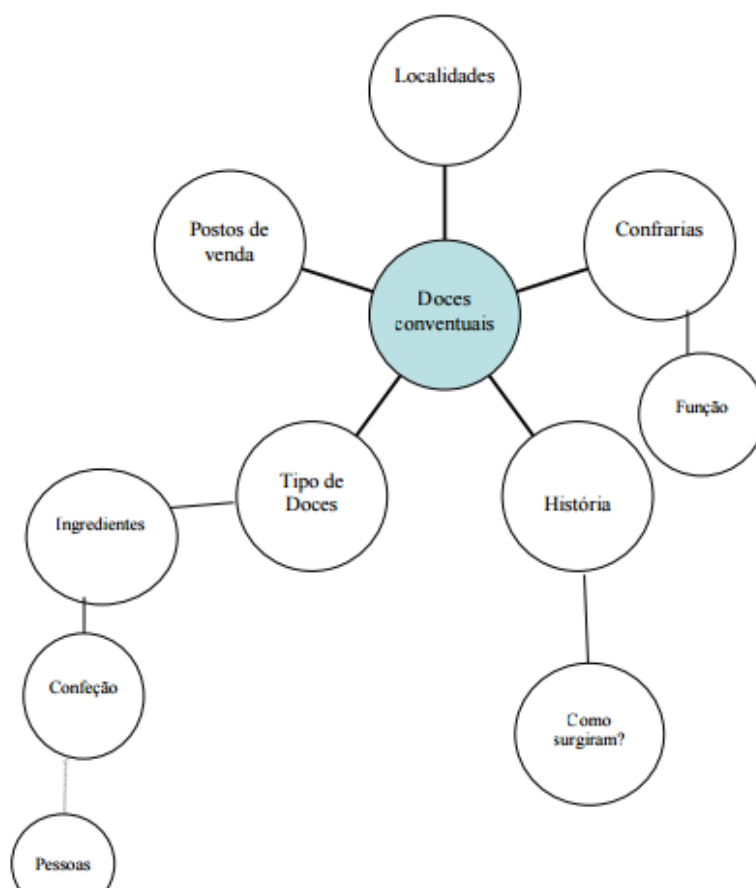


ILUSTRAÇÃO 50 – TEIA CONSTRUÍDA COM OS ALUNOS A PARTIR DAQUILO QUE ELES QUERIAM SABER SOBRE O SEU CONCELHO

Apêndice 21 – Descrição das atividades que integraram o projeto “Doces e Sabores”

Atividade 1 - Poema “Pastel de Tentúgal “ (dia 17 de novembro de 2014)

Esta aula enquadrou-se na área de Português, no domínio da Leitura e Escrita e também no bloco de Estudo do Meio, sobre o passado do meio local, no momento

em que se falou um pouco da história da vila de Tentúgal. Pretende-se que o aluno, nesta aula, consiga fazer o paralelismo entre a história que foi contada com a essência do poema que lhes foi entregue. No que respeita aos conteúdos de português, esta aula tinha como objetivo principal que o aluno fosse capaz de identificar e explicar as características de um texto poético.

A turma estava disposta por filas de modo a ter uma boa visibilidade para o quadro. Para um melhor entendimento do poema, foi contada uma breve história sobre o pastel de Tentúgal, tendo realçado alguns aspetos importantes da sua história.

De seguida foi distribuído o poema a cada aluno, havendo leitura modelo e leitura individual. Foi pedido que sublinhassem as palavras desconhecidas, para no fim serem esclarecidas.

A turma foi questionada pela professora estagiária sobre o texto poético, onde os alunos teriam que relembrar as características deste tipo de texto. Estas foram escritas no quadro e passadas para o caderno pautado. Como treino, foram dadas algumas palavras relacionadas com o poema para que os alunos encontrassem outras que rimassem.

No decorrer da conversa, houve um momento de diálogo sobre os doces, onde surgiu a questão de qual a diferença entre espiga doce e pinha de Montemor-o-Velho. Neste sentido surgiu o projeto “Doces e Sabores”. Nesta mesma aula foi feita a teia de ideias com a turma.

Atividade 2 - Resolução de problemas matemáticos sobre frações (dia 17 de novembro de 2014)

Esta aula enquadra-se na área de matemática, no domínio Números e Operações e teve como objetivos principais utilizar adequadamente os números fracionários e ler e interpretar frações.

Este conteúdo programático foi trabalhado com a resolução de problemas relacionados com o projeto, nomeadamente com imagens do pastel de Tentúgal e da queijada de Pereira.

Para a professora estagiária conseguir trabalhar este tema com os dois tipos de doce, adotou uma estratégia para que os alunos pudessem passar para o caderno os diferentes exercícios apresentados no quadro. Para isso, atribuiu a cada doce um símbolo e assim os alunos não teriam de perder tempo a desenhar os doces.

A aula decorreu com vários desafios, sendo um deles colocar três imagens do pastel de Tentúgal e 1 da queijada de Pereira, e os alunos teriam de ir ao quadro escrever a fração que representasse o que estava no círculo desenhado no quadro, neste caso $\frac{3}{4}$. Para uma melhor perceção dos alunos do que era pedido, foi-lhes explicado que o numerado era sempre o número dos pastéis que se apresentam em maior número.

Este tipo de exercício demorou mais do que era previsto, pois pensávamos que os alunos já dominavam este conteúdo, o que se constatou, contudo havia alunos que tinham maior dificuldade e foi possível abrandar o ritmo e insistir nesta estratégia.

De seguida, foram escritos alguns problemas no quadro e os alunos passaram-nos para o caderno quadriculado. Foi dado algum tempo para eles resolverem e depois iam ao quadro resolver, explicando o processo que utilizou para responder ao problema.

Atividade 3 - Ida à sala de informática pesquisar quais os doces pertencentes ao concelho(dia 26 de novembro de 2014)

Esta atividade foi desenvolvida na aula de Estudo do Meio, visto ser o único dia que a sala de informática está totalmente livre. Contudo, ela foi introduzida no apoio ao estudo, nas estratégias de estudo. Para esta atividade estabelecemos o seguinte objetivo: desenvolver a capacidade de observação e pesquisa. Visto que os alunos

não tinham grande contato com a internet para fazer pesquisas, decidiu-se fazer esta atividade para podermos dar algumas indicações para as pesquisas individuais que cada aluno teria de fazer. Neste sentido, a turma foi dividida por pares e cada par tinha um computador. Antes da pesquisa, houve um diálogo com a turma sobre o que queríamos saber e o que pretendíamos pesquisar. No seguimento deste diálogo, os alunos foram pesquisando e repararam que havia alguns doces que não eram comercializados ou não eram muito conhecidos, como os papos de anjo, e conseguiram visualizar a partir das imagens a diferença da espiga doce e da pinha de Montemor – o – Velho, havendo mesmo afirmações de que o segundo doce tinha o formato real de uma pinha. Mesmo pesquisando em sites diferentes, eles conseguiram perceber que a informação pode-se manter como também sofrer algumas alterações, daí não podermos confiar plenamente em tudo que encontramos na Internet. Mesmo assim, os doces pertencentes ao concelho de Montemor- o – Velho foram encontrados e, assim, foi mais fácil os alunos terem a perceção dos doces que poderiam escolher para a sua pesquisa.

Já em sala de aula foi feito um pequeno registo, sobre o que encontrámos na Internet no quadro e posteriormente passado para o caderno pautado.

Atividade 4 - Pesquisa individual do doce que mais apreciam ou que não conhecem (a partir do dia 26 de novembro de 2014)

Para esta tarefa em casa, os alunos teriam que escolher um dos doces encontrados na pesquisa na sala de informática para poderem iniciar a pesquisa. Esta escolha podia ser por gostarem do doce ou por interessem em saber qual a história do mesmo.

Esta atividade podia ser feita com a ajuda dos pais, contudo os alunos deviam saber o que constava na pesquisa que iriam entregar. Para iniciar com o projeto, foi dada uma data limite para a entrega da mesma – 10 de dezembro de 2014.

Atividade 5 - Apresentação das pesquisas à turma e elaboração de um mini-portfólio
(15 de dezembro de 2014)

Esta atividade estava programada para a área de Português, no domínio da oralidade, tendo como objetivos estabelecidos: identificar a informação essencial; usar a palavra com tom de voz audível e produzir um discurso oral com correção. No entanto, visto estarmos na semana do Natal, houve uma alteração no horário e esta atividade ocorreu na hora da área de matemática.

Esta atividade pretendia que cada aluno apresentasse a sua pesquisa à turma, e relatasse alguma curiosidade que tivesse encontrado na história do doce que pesquisou. Contudo, alguns alunos não sabiam o que estava escrito no trabalho que encontraram e começaram por ler tudo o que tinham, o que não era agradável para quem estava a ouvir, visto que havia trabalhos longos e a informação devia ser resumida.

Visto não ter qualquer experiência neste tipo de situações, a professora estagiária acabou por decidir ajudar algumas crianças e até dizer algumas curiosidades das pesquisas, não deixando que o próprio aluno tivesse a capacidade de síntese. Mas a razão pela qual isto ter acontecido foi pelo motivo de que os alunos não terem feito a pesquisa com os pais e terem sido os pais a pesquisarem e os alunos não terem conhecimento da pesquisa que entregaram.

No entanto, mesmo não ter corrido como planeado, as informações dadas foram perceptíveis por quem estava a ouvir, tendo mesmo no fim, alguns colegas ajudado os que estavam a apresentar com informações que já tinham ouvido, nomeadamente da história da queijada de Pereira.

Com estas pesquisas construiu-se a primeira parte do portfólio.

Atividade 6 - Redação de um texto coletivo sobre a queijada de Pereira e ilustração individual do doce que pesquisaram (7 de janeiro de 2015)

Esta aluna decorreu na área de Português, domínio da Leitura e Escrita e no domínio da oralidade. Para esta atividade foram preestabelecidos alguns objetivos como: Planificar a escrita de textos: usar vocabulário adequado; escrever pequenos textos informativos; ter a capacidade de resumo, selecionar a informação pertinente; identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha; usar a palavra com tom de voz audível e produzir um discurso oral com correção.

Foi decidido fazer este texto sobre a queijada de Pereira por ser um doce tradicional da localidade onde a escola está inserida e por maior parte dos alunos pertencerem a esta vila.

Sendo um texto coletivo e como houve alunos que não tiveram informação diretamente sobre a queijada de Pereira, foi importante escrever no quadro os tópicos que os mesmos se lembravam da pesquisa e da apresentação dos colegas da mesma. Para isso, a professora estagiária iniciou a aula fazendo algumas perguntas à turma de modo a que a mesma chegasse à informação importante para redigir o texto. À medida que os alunos iam chegando à informação pertinente, a professora estagiária foi escrevendo os vários tópicos para depois ser mais fácil a construção do texto, tendo em atenção a sequência de ideias presentes nas pesquisas.

A professora estagiária escrevia no quadro o texto com a ajuda dos alunos e depois, à medida que ia sendo possível, os alunos passavam-no para o caderno pautado. Por iniciativa dos alunos, à medida que os tópicos iam sendo relatados no texto, íamos riscando cada um deles, de modo a ser mais fácil fazer a uma sequência correta da história.

Nesta mesma aula estava programado que os alunos ilustrassem os doces que cada um pesquisou, contudo esta tarefa foi adiada para a aula de expressões que seria no último período da tarde. Neste sentido, foram estabelecidos os seguintes objetivos: desenvolver a motricidade fina e ter um traço perceptível.

Atividade 7 - Palestras com a Doçaria Conventual de Tentúgal e com o Sr. Presidente da Junta de Freguesia (13 de janeiro de 2015)

Esta atividade era para ser realizada no dia 12 de janeiro de 2015, contudo houve um imprevisto com a Dr.^a Olga e ela não podia faltar, visto ser a presidente da federação das confrarias gastronómicas. Neste sentido, e sem qualquer entrave por parte do Sr. Presidente da Junta de Freguesia, Rui Almeida, estas palestras foram adiadas para o dia seguinte, 13 de janeiro de 2015.

Esta atividade era aberta à comunidade escolar e teve início às 14h, no auditório da escola. Visto ser de pequenas dimensões, foi impossível ter maior número de assistentes, o que foi uma pena para nós, como, também, para as turmas que gostavam de assistir.

Como tal, esta atividade ocorreu no período do bloco de Estudo do Meio, tendo como objetivos gerais: saber qual a função de uma confraria; identificar os passos para a confeção do pastel de Tentúgal; e fazer o paralelismo da história que pesquisaram sobre a queijada de Pereira e do pastel de Tentúgal, com aquilo que é ouvido.

A palestra iniciou-se com a Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal, com a presença da Dr.^a Olga e da Dr.^a Marta, cuja Dr.^a Olga começou por explicar o simbolismo da capa que trazia aos ombros, da medalha que trazia ao pescoço que era o mesmo símbolo da capa e do pin que trazia na lapela da capa e as penas do chapéu. De seguida, fez uma breve explicação de qual era a função de uma confraria e um pouco da história do convento da Nossa Senhora da Natividade. Posteriormente, foi apresentado um vídeo sobre essa história e a confeção do pastel de Tentúgal e no fim, foi dada uma descrição de como era feito o pastel: desde a preparação da massa, de como era esticada, até ao modo de cozedura.

À medida que a Dr.^a Olga ia falando, alguns alunos iam colocando dúvidas e, neste sentido, foram dadas algumas indicações sobre as pasteiras(quanto tempo de formação deviam ter) e sobre as condições climáticas favoráveis à preparação da massa.

Já o Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira, Rui Almeida, iniciou a sua intervenção dizendo que não tinha um conhecimento profundo sobre a história da queijada, mas que ia transmitir aquilo que sabia e o que ouvia dizer da senhora mais antiga, Maria de Melo, com 101 anos. Neste sentido, o sr. Rui para ser mais explícito na descrição da queijada, trouxe alguns exemplares para que os alunos pudessem comprovar as características à medida que ia falando. No final, todos comeram metade de uma queijada.

Estava previsto que cada interveniente da palestra teria uma duração de 30 minutos e um momento para tirar dúvidas, caso fosse necessário.

No final, o clube de jornalismo da escola fez uma breve entrevista aos dois intervenientes e depois foram para a sala de aula do 3.º ano para os alunos terem mais tempo para esclarecerem as suas dúvidas. Como era vontade de todos experimentar a capa e o chapéu da confraria, a Dr.^a Olga e a Dr.^a Marta disponibilizaram estes objetos para que todos os alunos experimentassem e tirássemos uma fotografia para recordar este momento divertido.

Em geral, pareceu-nos que as dúvidas surgidas ao longo das diferentes atividades antes da palestra foram esclarecidas e os alunos conseguiram obter as respostas que pretendiam. Pareceu-nos, também, que esta palestra foi de grande importância para o conhecimento cultural das próprias crianças, uma vez que eles conseguiram comprovar que o que tinham pesquisado e aprendido até esse dia, não fugia muita da realidade conhecida pelos representantes de cada doce.

Atividade 8 - Visita ao local da confeção de um tipo de queijada (14 de janeiro de 2015)

Esta atividade ocorreu no período de Português, visto ser a uma hora conveniente para nós e para a dona Lurdes. O objetivo estabelecido para esta atividade foi: visualizar a confeção da queijada de Pereira e conhecer dicas para a sua confeção.

Como a dona Lurdes tem o seu local de produção em Pereira, decidimos ir a pé até a este local. Para cumprirmos com as regras impostas aos adultos e crianças quando circulam pela estrada, tivemos que ter os coletes refletivos, os alunos teriam de ir a pares sempre em fila, e para melhor segurança, o professor de apoio, professor Carlos, acompanhou-nos nesta visita. Como havia uma menina a usar canadianas, a professora estagiária Cátia levou o seu carro de modo a que fosse possível mobilizar esta aluna, tendo em atenção do transporte da cadeira para a transportar. A professora estagiária Laura, a orientadora cooperante, professora Paula e o professor Carlos íamos distribuídos pela fila de alunos.

Quando chegámos ao local de confeção da queijada de Pereira, a dona Lurdes apresentou-se e pediu para que os alunos se distribuíssem pelo espaço, de modo a que todos pudessem ter a oportunidade de visualizar a mesa onde tudo iria decorrer.

Tudo começou com a dona Lurdes a mostrar o queijo que usava para a confeção da queijada, e dizer quais os ingredientes necessários para fazer o doce. Relativamente à massa, também explicou todos os procedimentos. Como estavam para sair um tabuleiro de queijadas do forno, a dona Lurdes aproveitou para dizer que as queijadas, quando saem do forno, não devem ser viradas para cima, uma vez que as mesmas ao serem viradas perdem o brilho e própria queijada afunila, não tendo o aspeto natural da mesma. Para comprovar isto, foi virada uma queijada para que os alunos pudessem observar a diferença entre elas.

A dona Lurdes exemplificou a confeção da queijada e sugeriu que todos os alunos fizessem uma e passem por todos os passos da confeção. Neste sentido, os alunos iam circulando pela zona de esticar a massa, de cartilhar e fazer a própria queijada. É de referir que antes de cada fase, as crianças tinham que lavar as mãos e usar um

avental. No final, todos comeram uma queijada, e levámos para a escola as queijadas que os alunos confeccionaram para comer no lanche.

Após a saída da queijada do forno, a d. Lurdes explicou que as queijadas deviam ser “escovadas” para retirar o excesso de farinha.

Atividade 9 - Elaboração da receita do 3.ºD (21 de janeiro de 2015)

A essência desta atividade já tinha sido trabalhada numa aula de Estudo do Meio do dia anterior, quando se falou nas receitas que existiam nos diferentes países e com a análise da receita brasileira presente no manual. Neste sentido, os alunos já sabiam como escrever uma receita e, na área de Português, foi proposto aos alunos que, conhecendo já os ingredientes dos doces conventuais/ tradicionais, elaborassem uma receita do 3.ºD. Para tal, foram estabelecidos os seguintes objetivos: rever a noção de receita e elaborar uma receita para poder ser vendida na feira.

Como todas as receitas têm um título, os alunos tiveram que escolher um e depois todos os alunos teriam de votar no que mais gostaram. O que tivesse mais votos seria o título da receita. Tivemos ideias e o mais escolhido, com onze votos foi Biscoitos espaciais.

Para podermos redigir os ingredientes, os alunos tiveram de apoiar-se na receita trabalhada em estudo do meio e nos ingredientes em comum dos doces do projeto. Assim, estabeleceram os ingredientes e preparação, como é possível visualizar no anexo n.º16, não esquecendo que as medidas tiveram que ser ajustadas, pois teríamos que produzir muitos biscoitos. Todos os alunos passaram para o caderno pautado a receita que estava a ser escrita no quadro.

Esta receita servia para que estes biscoitos fossem vendidos na feira.

Atividade 10 - Demonstração da confeção do pastel e da queijada de Tentúgal
(21 de janeiro de 2015)

Esta atividade decorreu no período do bloco de Estudo do Meio, pois era o momento oportuno para usar o refeitório da escola. Estabelecemos para esta atividade os seguintes objetivos: visualizar confeção do pastel de Tentúgal; confeccionar a queijada de Tentúgal; conhecer as dicas para a confeção de cada um dos doces.

No início esta atividade estava prevista para ser apenas para os alunos do 3.º D, no entanto houve professoras do 1.º CEB que não tiveram oportunidade de estar presentes na palestra e como tal, gostavam de estar para visualizarem a confeção do pastel e da queijada de Tentúgal. Neste sentido, esta atividade foi aberta à comunidade escolar. Só havia um inconveniente, como foi decidido à última da hora, os restantes alunos presentes para além do 3.º ano não teriam a oportunidade de confeccionarem as queijadas de Tentúgal porque as latas não chegavam para todos. Mesmo assim, pelo que foi possível observar e daquilo que nos foi dito, a atividade correu muito bem.

A demonstração ocorreu no refeitório da escola, e para ser possível esticar a massa para o pastel de Tentúgal, juntámos quatro mesas e esticamos um lençol branco. A pasteleira dona Dulce começou por explicar um pouco da história do pastel de Tentúgal, dizendo que a massa devia ser tão fina para que pudesse ser lida uma carta de amor através da folha de massa. Isto foi exemplificado com um folha de massa já seca colocada em cima de um pacote de farinha. De seguida, mostrou o bolo e começou por o esticar nas mesas. Foram dadas algumas dicas para esta fase e de seguida a massa teria que repousar. Depois, mostrou o doce dos pastéis, que já trazia confeccionado, e disse quais os ingredientes do mesmo. Enquanto a massa secava, a dona Dulce foi exemplificando como eram feitos os famosos pastéis de Tentúgal, acompanhando sempre com uma explicação.

Para ser mais fácil, a dona Dulce optou por trazer alguns pastéis prontos, para que, enquanto este momento decorresse, esses pastéis fossem cozidos. A fornada saiu e os alunos ficaram surpresos, pois não contavam com esta surpresa.

De seguida, foi o momento da confeção da queijada de Tentúgal. Antes de passarmos à confeção, os alunos do 3.º ano foram lavar as mãos. A dona Dulce fez o doce à frente de todos e foi dizendo quais os ingredientes. Exemplificou e depois foi o momento dos alunos. Cada aluno tinha uma lata, tinham que a untar com margarina derretida e forrá-la. Depois, em fila, todos iriam encher a sua lata para ir ao forno. É de ressaltar que todos os professores presentes tiveram a oportunidade de confeccionar este doce. Enquanto esperavam, todos comeram um Pastel de Tentúgal.

No fim, os alunos foram para a sala e a dona Dulce esteve presente para tirar alguma dúvida surgida ao longo da confeção dos dois doces.

As queijadas confeccionadas chegaram à nossa sala e todos os alunos puderam comer uma.

Atividade 11 – Realização da mini-feira (27 de janeiro de 2015)

Esta atividade foi a divulgação de todo o nosso projeto. Para que todos tivessem conhecimento da mesma, realizámos um cartaz, e um convite, para enviar aos professores da ESEC(Escola Superior de Educação de Coimbra),

diretamente relacionados com a nossa prática pedagógica, à Direção do Agrupamento, aos professores da escola, à Confraria da Doçaria Conventual de

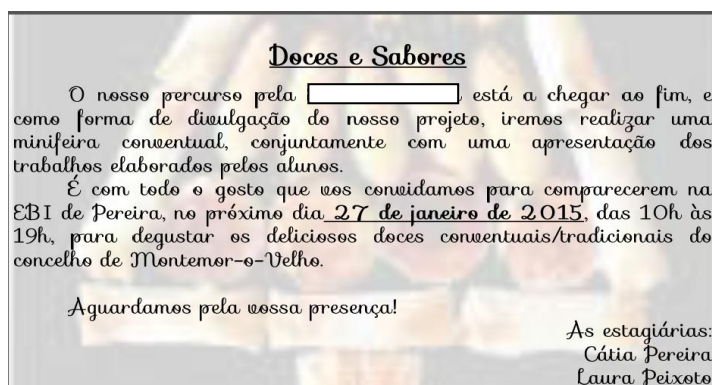


ILUSTRAÇÃO 50- CONVITE IDEALIZADO PARA A MIN-FEIRA

Tentúgal e ao Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Pereira, Rui Almeida. A dona Lurdes foi convidada pessoalmente, pois não tínhamos contacto email da mesma.

A feira teve lugar na entrada da escola, durante este dia todo, desde as 10h às 19h. No período da manhã e meio da tarde foi para toda a comunidade escolar, e no período da tarde a familiares dos alunos e ao público em geral. Para que os alunos pudessem comprar, tivemos que pedir a ajuda dos professores para transmitirem aos seus alunos que iria decorrer uma feira e para isso teriam de trazer dinheiro.

Como se tratava de uma feira tradicional vestimo-nos com trajes adequados ao momento.

A feira continha os doces pesquisados pelos alunos, bem como outro tipo de doces trazidos pelos pais e alunos. Não esquecendo da exposição de alguns trabalhos dos alunos, as receitas dos doces que confeccionadas e a receita dos nossos biscoitos. Ao longo da feira foi passado um slide de imagens com as diferentes atividades envolvidas no projeto.

Tivemos a ajuda de duas encarregadas de educação, pois quando faltava alguma coisa teríamos de ser nós a sair para repor o stock.

No período da manhã, no primeiro intervalo, grande parte dos alunos visitaram a feira e puderam comprar o que pretendiam. Depois do primeiro intervalo dos outros ciclos, os meninos do pré-escolar também nos visitaram e compraram um doce para a mãe, para o pai e para eles.

Os professores da escola foram aparecendo ao longo do dia.

Na hora de almoço tivemos a presença de algumas educadoras das Meão do Campo, algumas entidades do agrupamento, representante da Sr.^a vereadora da Câmara Municipal de Montemor-o-Velho, professores de outras escolas, representante das assistentes operacionais, entre outros.

Já no período da tarde, alguns familiares foram aparecendo e ao fim dia os familiares e pais das crianças.

É de notar, que no período da tarde, os alunos do 3.º D estiveram presentes na feira e atenderam algumas pessoas. Tiveram a oportunidade fazer trocos, de lidar com k dinheiro, fizeram alguma publicidade para vender alguns doces que havia em pouca quantidade.

Em geral, conseguimos cumprir com o que era pretendido e fomos muito elogiadas pela nossa coragem e iniciativa

Apêndice 22 – Apresentação das pesquisas individuais sobre os doces preferidos

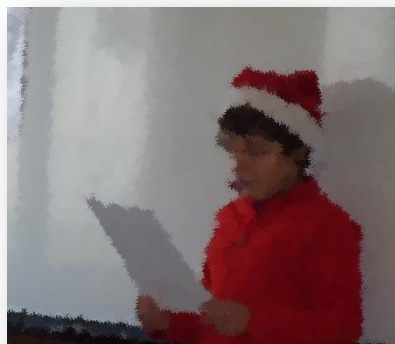


ILUSTRAÇÃO 52,53 – APRESENTAÇÃO DE TODAS AS PESQUISAS DOS ALUNOS À TURMA

Apêndice 23 – Palestra com a Confraria da Doçaria Conventual de Tentúgal e com o Sr. Presidente da Junta de Freguesia da localidade



**ILUSTRAÇÃO 54 – APRESENTAÇÃO DOS DIFERENTES SÍMBOLOS DO
TRAJE DA CONFRARIA CONVENTUAL DO PASTEL DE TENTÚGAL**

**ILUSTRAÇÃO 55– TRAJE UTILIZADO POR TODOS OS MEMBROS QUE
PERTENCEM À CONFRARIA**



**ILUSTRAÇÃO 56 - APRESENTAÇÃO DE UM TIPO DA QUEIJADA E SUA HISTÓRIA, PELO
SR. PRESIDENTE DA LOCALIDADE ONDE DECORREU A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Apêndice 24 – Visita e experienciação na confeção de um tipo de
Queijada**



**ILUSTRAÇÃO 57 – IDA A PÉ
CUMPRINDO AS REGRAS DE
SEGURANÇA NA ESTRADA.**



ILUSTRAÇÃO 58,59 ,60 – DEMONSTRAÇÃO E CONFEÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS DO TIPO DE QUEIJADA

Apêndice 25 – Demonstração da confeção do Pastel e da Queijada de Tentúgal



ILUSTRAÇÃO 61,62,63 – DIFERENTES PASSOS A EFETUAR PARA A MASSA DO PASTEL DE TENTÚGAL.



ILUSTRAÇÃO 64,65,66– CONFEÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS DA QUEIJADA DE TENTÚGAL : CADA CRIANÇA TINHA UMA FORMA PARA PODER FERRAR.

Apêndice 26– Mini-Feira com a presença da doçaria atrás mencionada



ILUSTRAÇÃO 67 – SENDO UMA FEIRA CONVENTUAL, AS ESTAGIÁRIAS E AS MÃES QUE NOS AJUDARAM DURANTE O DIA, ESTAVAM TRAJADAS DE FORMA ADEQUADA AO MOMENTO



ILUSTRAÇÃO 68 – PRESENÇA DA CONFRARIA DA DOÇARIA DO PASTEL DE TENTÚGAL; OS ALUNOS TAMBÉM PARTICIPARAM NO PERÍODO DA TARDE.



ILUSTRAÇÃO 69 – PRESENÇA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA FEIRA.

Apêndice 27– Tabela preenchida pelos alunos como forma de avaliar o projeto

Atividades Itens de avaliação	Insuficient e	Suficient e	Bom	Muito Bom
Poema sobre o Pastel de Tentúgal			X	
Resolução de problemas matemáticos sobre frações			X	
Ida à sala de informática pesquisar quais os doces pertencentes ao concelho				X
Apresentação das pesquisas à turma e elaboração de um mini-portfólio			X	
Redação de um texto coletivo sobre a queijada de Pereira				X
Ilustração individual do doce que pesquisaram				X
Visita ao local da confeção da queijada de Pereira				X

Palestras com a Doçaria Conventual de Tentúgal e com o Sr. Presidente da Junta de Freguesia				X
Demonstração da confeção do pastel e da queijada de Tentúgal				X
Elaboração da receita do 3.ºD				X
Mini-feira				X

Alguns comentários dos alunos:

Aluno A – “ Gostei muito de usar o chapéu e a capa das senhoras da confraria. A história que o sr. Rui contou é igual àquela que escrevemos sobre a queijada de Pereira.”

Aluno B – “ Fiquei admirado como é que a massa do pastel de Tentúgal é tão fina. Não consigo perceber como é que a massa fica assim em balão...”

Aluno C – “ Gostei muito de ir à dona Lurdes e de fazer a queijada de Pereira.”

Aluno D - “ Professora, estive doente e por isso fiquei triste por não ouvir a professora a contar a história do pastel de Tentúgal.”

Aluno E – “ As imagens dos doces deviam ser verdadeiras, professora. Elas têm muito bom aspeto!”

Aluno F – “ Mas será que só vamos falar de pastéis e queijadas?”

Aluno G – “ Gostei muito de estar na feira. Consegui vender todos os pastéis de Santa Clara.”

Aluno H –“ Para a pesquisa, pedi à minha mãe para perguntar a alguém quais eram os utensílios utilizados para se fazer a queijada de Pereira, porque na internet não diz”.

Aluno I – “ Os nossos biscoitos são muito bons. Comi 3 na feira.”

Aluno J – “ hum... as queijadinhas de Tentúgal são muito saborosas”.

Aluno k – “ nunca tinha provado os pastéis de Tentúgal e gostei muito”.

Aluno L – “ Aprendi muito com a senhora Olga.”

Aluno M – “ A feira podia ser toda a semana!”